COLEÇÕES DESAFIOS PARA O SÉCULO XXI

MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO:

mútuas influências

Marcel de Almeida Freitas
Inês de Oliveira Noronha

O objetivo principal desta obra é salientar e analisar as relações mútuas entre alguns dos denominados "novos movimentos sociais" e o campo da educação. A obra debate tanto a educação informal, isto é, não proposital e que geralmente ocorre de modo irrefletido, quanto a formal, que se estabelece intencionalmente nos espaços escolares e institucionais. Abordam-se, entre outros, o Movimento dos(as) Profissionais da Educação, a União Nacional dos Estudantes (UNE), os movimentos LGBTQIA+, negro, indígena e indigenista, feminista e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

COLEÇÕES DESAFIOS PARA O SÉCULO XXI

A EdUEMG tem, em suas ações, reafirmado o compromisso com público leitor de editar e difundir conteúdos de qualidade, sempre preservando seu caráter público e humanista, incentivando o senso crítico por parte dos cidadãos e apoiando a tomada de decisões governamentais.

Nossas coleções **Desafios para o Século XXI** são textos que reúnem discussões sobre as seguintes temáticas transversais: Biodiversidade, sustentabilidade e mudanças climáticas; Tecnologias digitais e sociedade e Democracia, intolerância e violência. Cada área foi escolhida por ser um assunto relevante no contexto atual e de fundamental importância para a compreensão dos principais problemas contemporâneos enfrentados pela humanidade.

O livro ***Movimentos sociais e educação: mútuas influências*** dá continuidade às coleções na temática Democracia, intolerância e violência.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
UEMG

MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO:

mútuas influências

COLEÇÕES DESAFIOS
PARA O SÉCULO XXI

MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO:
mútuas influências

Marcel de Almeida Freitas
Inês de Oliveira Noronha

BELO HORIZONTE, 2023

Expediente

Luiza Cordiviola, Anna Izabella Miranda, Camila Marques Corrêa e Deborah Dietrich
Revisão

Thales Santos
Projeto gráfico

Sofia Carvalho
Diagramação

Este livro foi submetido à avaliação por duplo parecer às cegas, feita por pesquisadores doutores, e à aprovação pelo Conselho Editorial.

Rodovia Papa João Paulo II, 4143. Ed. Minas, 8º andar, Cidade Administrativa, bairro Serra Verde, BH-MG, CEP: 31630-900.

(31) 3916-9080 | e-mail: editora@uemg.br | editora.uemg.br

@EditoraUEMG @editora_uemg EditoraUemg Editora UEMG

F866m Freitas, Marcel de Almeida
Movimentos sociais e educação: mútuas influências [livro eletrônico] / Marcel de Almeida Freitas, Inês de Oliveira Noronha -- Belo Horizonte : EdUEMG, 2023.
264 p.: il., color. (Coleção desafios para o século XXI)

Inclui bibliografia.
ISBN: 978-65-86832-16-7

1. Movimentos sociais - Brasil. 2. Educação – Aspectos políticos. 3. Educação de jovens e adultos. I. Noronha, Inês de Oliveira. II. Título

CDD: 303.484

Bibliotecária responsável: Flavia Martins Alves Godinho CRB-6/3653

PREFÁCIO

Em relação à presente obra, *Movimentos sociais e educação: mútuas influências*, seu título sugestivo suscita dois campos em constante movimento e de entrelaçamentos de dinâmicas sociais e educativas – a educação e os movimentos sociais contemporâneos. Os autores enunciam que o principal objetivo do texto é analisar os movimentos sociais em sua paleta de ações e os processos educativos a partir dos matizes escolares e não escolares. De fato, a obra tece reflexões acerca de sujeitos, tensionados na diversidade das demandas contextuais, tais como as do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), movimento negro, movimento LGBTQIA+ e da Escola sem Partido, e descreve as possibilidades de desenvolvimento cognitivo e político estruturado em aprendizagens comportamentais, emocionais, estéticas e sociais.

O movimento social representa uma ação coletiva muitas vezes decorrente de uma luta sociopolítica, econômica ou cultural, que se configura nas identidades e nas articulações entre grupos com vistas às transformações ou manutenções de direitos fundamentais. Estamos vivendo a quarta dimensão de tais direitos. Ultrapassamos as inspirações das doutrinas iluministas de garantias das liberdades individuais e dos princípios da igualdade e universalidade do bem-estar social asseguradas pelo Estado, para a mobilização de temas ligados ao desenvolvimento social, afetivo, cultural, econômico, à paz, ao ambiente e ao patrimônio. O novo contexto impõe a promoção e a manutenção da democracia, da memória social, da responsabilidade social para o fortalecimento dos mecanismos de autodeterminação dos povos e, enfim, de uma nova ética e moral global. Dessa forma, vivemos efetivamente o entrelaçamento dos movimentos sociais e

dos processos educativos: aprendemos todos os dias, em diferentes contextos, a nos relacionarmos com o diverso e com o estrangeiro.

Os movimentos sociais são guiados por ideologias e pontuam reivindicações em função de filiações religiosas, sindicais, político-partidárias, classistas, entre outras, nas quais as instituições sociais orientam demandas coletivas. Embora sempre existentes, os movimentos sociais mobilizam a transformação da sociedade e se reconfiguraram com vigor a partir da segunda metade do século XX, alinhando filiações étnico-raciais, etárias, territoriais e de gênero, principalmente edificadas a partir da condição humana e em articulação às questões de classe social, de religião, de cultura ou de política. Muitas das reinvindicações ganharam contornos universalizantes com a sociedade em rede, atingindo e criando novos territórios geopolíticos.

Os movimentos sociais assumem agendas diversas, como a defesa do ambiente, o consumo responsável, o controle das mudanças climáticas, o uso racional dos recursos energéticos, o acesso à água, à saúde, à educação, à habitação e muitas outras bandeiras locais e globais. Eles visam ao compartilhamento de bens e de serviços essenciais, mas também o direito às diferenças e a garantia de acessibilidade ao conhecimento e à informação.

Certo de que tais movimentos são frutos do contexto histórico, político e econômico da sociedade, se alguns deles são perenes, outros são voláteis, o que contribui, em sua unicidade, com a dinâmica e com a mobilidade das populações.

As pertinentes escolhas realizadas pelos autores priorizam os movimentos sociais que influenciaram o campo educacional e surgiram ao longo da luta pela restituição do Estado Democrático no Brasil, incluindo ao debate dois movimentos não progressistas. Essa escolha enriquece o nosso olhar sobre as tensões presentes para a manutenção de uma moral conservadora e reacionária no atual contexto de mudanças estruturais da sociedade.

Se os primeiros 20 anos deste século foram marcados pela consolidação do terceiro setor e das Organizações Não Governamentais (ONGs), agentes de alguns movimentos sociais populares, vislumbramos para o segundo quarto do século as novas práticas capitaneadas pelos *influencers*, pela mobilização via redes sociais, pelo fortalecimento do movimento associativo e cooperativista e pela internacionalização de agendas humanitárias, educacionais, ambientais e econômicas. A base dessas práticas colaborativas, transformando os assistidos em agentes de mudanças em um modelo de cooperação, caminha para o enfrentamento dos grandes desafios transnacionais, como a empregabilidade, a sustentabilidade e a mobilidade. Esse desafio envolve temas emergentes, como o acesso a informações e o monitoramento dos indicadores sociais para tomadas de decisões globais e locais.

No ano de 2000, por exemplo, as Nações Unidas divulgaram os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, com o propósito de eliminar a pobreza e as desigualdades no mundo a partir de oito metas:

1. A redução da pobreza;
2. A universalização da educação primária;
3. A igualdade entre sexos e a autonomia da mulher;
4. A redução da mortalidade na infância;
5. A melhoria das condições da saúde materna;
6. O combate ao vírus HIV, causador da Aids, à malária e outras doenças negligenciadas;
7. A sustentabilidade ambiental;
8. O estabelecimento de uma parceria mundial para o desenvolvimento.

Essas metas são mobilizadoras de ações coletivas em diferentes organizações educativas, culturais e governamentais.

No cenário da sindemia – uma doença que atua combinada com outras – da covid-19, não podemos deixar de registrar o papel dos movimentos sociais no enfrentamento da sociedade globalizada, cada dia mais desigual. Nesse contexto, a importância de uma visão crítica para os movimentos sociais em suas dimensões educativas toma um contorno especial, imaginando a relevância da sociedade civil organizada na regulação dos direitos fundamentais. As muitas organizações sociais que promovem a educação e a saúde como elementos dos direitos universais certamente terão, nesta obra, fontes de inspiração, já que um repositório reflexivo de boas práticas constitui um mobilizador de questões para futuras investigações nos campos políticos e sociais.

O texto apresenta um leque dos ideários que mobilizam os processos educativos institucionalizados por normativas escolares, bem como suas influências nas práticas associativas dos movimentos sociais. Dentro da multiplicidade dos movimentos sociais existentes, foram contemplados o movimento feminista, o movimento LGBTQIA+, o movimento negro, o movimento estudantil – no caso, a União Nacional dos Estudantes (UNE); o Movimento Trabalhista Sindicalista Docente; os movimentos indígena e indigenista; o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); o movimento operário e trabalhista em geral; o movimento ambientalista; o Movimento Evangélico Neopentecostal e o movimento Escola sem Partido.

Por uma perspectiva pessoal, os processos educacionais estão presentes em todas as relações entre os humanos e, até mesmo, entre os não humanos. Falar de um processo de humanização e socialização de tais práticas reflete em uma posição teórica, na qual há uma reciprocidade entre as práticas e os sujeitos nas transformações dos indivíduos e das instituições.

Até mesmo os movimentos conservadores atuam na transformação social, ao defenderem a permanência e/ou retorno de posicionamentos que, muitas vezes, já foram ultrapassados em nossa sociedade, sejam eles classistas, racistas ou sexistas. Esses movimentos buscam silenciar discussões sobre as desigualdades entre mulheres e homens, a sexualidade, a diversidade de gênero e as desigualdades sociais e culturais, valorizando a educação em sua dimensão meramente de instrução. Dessa forma, eles se alinham ao pensamento

pedagógico convencional, no qual as práticas culturais, os movimentos sociais e as lutas coletivas não constituem um currículo gerencial de tempos e de espaços de aprendizagem.

Finalizando, o presente trabalho é um importante convite para a releitura das práticas aqui registradas e de suas relações com os processos educativos escolares e não escolares.

Silvania Sousa Nascimento
Professora titular da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

O objetivo principal desta obra é salientar e analisar as relações mútuas entre alguns dos denominados “novos movimentos sociais” e o campo da educação, seja este último informal, isto é, não intencional e que geralmente ocorre de modo irrefletido; seja formal, aquele que se estabelece intencionalmente nos espaços escolares e institucionais. Diante da diversidade dos trabalhos típicos sobre a imbricação dessas duas temáticas, não foram contemplados aqui somente os movimentos sociais progressistas – embora os autores claramente se coloquem ao lado deles –, mas também aqueles de caráter conservador e reacionário, que, em geral, não são associados à educação, mas que, desde 2015, vêm se mostrando bastante atuantes no Brasil, tanto na educação informal – relações familiares, por exemplo – quanto na educação formal – no ambiente escolar.

Mais detidamente, objetiva-se identificar:

1. Como os movimentos sociais pressionam e tensionam a educação escolar, ampliando o acesso de determinados sujeitos a ela e melhorando suas condições;
2. Como o fato de se engajar num movimento social é, por si só, uma situação educativa, já que promove diversas aprendizagens para os sujeitos;
3. Como as demandas e as pressões que os movimentos sociais fazem em relação à sociedade educam os sujeitos que não fazem parte desses movimentos, ou seja, como os movimentos sociais educam a sociedade;

4. Como o fato de vivenciar a escolarização, ou seja, ser alfabetizado(a), amplia as possibilidades de atuação política, como a participação mais ativa e efetiva em movimentos sociais;

5. Como os movimentos sociais se educam mutualmente – o MST, por exemplo –, a partir de discussões feministas e do movimento negro, que reavaliaram suas práticas e ordenamentos hierárquicos em relação às questões de gênero e étnico-raciais. Outro exemplo: os movimentos trabalhistas docentes surgidos na década de 1960 aprenderam estratégias de luta e de mobilização com os movimentos operários e anarquistas das décadas de 1910 e 1920, como a realização de greves.

Os movimentos sociais estão presentes em todas as regiões do Brasil, ocorrendo desde a Inconfidência Mineira, passando pelo Quilombo dos Palmares, até as diversas revoltas sociais que se deram no século XIX, como a Guerra dos Canudos, o Movimento Farroupilha, a Revolta dos Malês, a Balaiada, a Cabanagem, o Cangaço, entre outros. Contudo, são abordados aqui alguns dos “novos movimentos sociais”, que surgiram ao longo da luta contra a ditadura militar nos anos de 1960 e/ou com a abertura política “permitida” no final dos anos de 1970 e no começo dos anos de 1980, além dos movimentos que já existiam, pelo menos, desde a década de 1930, como é o caso do movimento negro e da União Nacional dos Estudantes (UNE). Esses movimentos se reconfiguraram, se ampliaram e, muitas vezes, radicalizaram-se de tal forma que, tendo em vista os ataques que sofriam do

regime militar, praticamente se transformaram em novos movimentos sociais.

Cabe destacar que, diante da variedade e da quantidade de movimentos sociais no Brasil, por questões de recorte metodológico e por suas relações mais diretas com a educação, optou-se por contemplar somente alguns desses movimentos, que, por seu turno, são amplamente diversificados também internamente. Em função dessa complexidade, decidiu-se também pontuar e comentar as relações com a educação a partir de dois movimentos sociais não progressistas, sendo um conservador e outro reacionário,[1] salientando que eles também influenciam o campo educacional.

À vista disso, os movimentos sociais progressistas aqui tratados – que visam à transformação da sociedade "para a frente" – foram: o Movimento dos(as) Profissionais da Educação, que, embora dentro dos movimentos trabalhistas em geral, foi tratado à parte, por estar particularmente ligado à educação pela própria natureza das atividades dos(as) seus/suas trabalhadores(as); a União Nacional dos Estudantes (UNE); o movimento LGBTQIA+; o movimento negro;

1 Os movimentos sociais, tanto os reacionários quanto os conservadores, encontram-se no espectro sociopolítico das direitas e são contra transformações sociais. Todavia, há uma diferença basilar entre eles, como mostrou o filósofo Jean Pierre Faye, em 2002, com a Teoria da Ferradura: os conservadores desejam que a sociedade não mude e permaneça como está, mantendo-se, em geral, os privilégios das minorias e o controle político das oligarquias; e os reacionários defendem que a sociedade retroceda para épocas em que acreditam que tudo era melhor, como quando os alunos se levantavam solenemente assim que o professor entrava na sala; quando o homem era o chefe da família, que se caracterizava por ser monogâmica e heterossexual; quando a mulher não exercia atividades remuneradas e só cuidava dos afazeres domésticos, dos filhos e dos idosos da família etc. (SILVA, 2020).

o movimento indígena e indigenista; o movimento feminista e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que, propositalmente, foram abordados conjuntamente, visto que o feminismo mudou o olhar dos(as) militantes para a condição da mulher, transformando várias práticas do MST, tradicionalmente patriarcal, e de outros movimentos, como os operários e trabalhistas, o movimento ambientalista e as Comunidades Eclesiais de Base (CEB). Um capítulo adicional abordou as contribuições dos movimentos sociais para a modalidade conhecida como Educação de Jovens e Adultos (EJA), vista como crucial para a escolarização das classes populares e marginalizadas.

Quanto aos movimentos reacionários e conservadores – que advogam pela manutenção do *status quo* da sociedade ou, quando mais radicais, pleiteiam a volta a um passado mítico e idealizado como melhor, por exemplo, ao defenderem o lugar da mulher como restrito ao espaço doméstico – foram abordados o Movimento Evangélico Neopentecostal e o Escola sem Partido. O primeiro remete, indireta e difusamente, às questões educacionais e, quando o faz, trata principalmente da educação informal, como a defesa de uma educação tradicional familiar que deveria ser dada às meninas e aos meninos de modo diferenciado. O segundo movimento busca intervir diretamente na educação escolar, sendo que muitos dos seus propugnadores pertencem às correntes evangélicas do Movimento Evangélico Neopentecostal.

Pretende-se trazer relevo a uma temática premente e atual, mostrando as recíprocas contribuições e determinações entre os movimentos sociais e a educação, e proporcionando

novos olhares e aprendizagens sobre tal interação. O livro poderá ser utilizado não apenas para pesquisas acadêmicas, projetos de extensão e/ou para o ensino universitário na área de ciências humanas, mas também para o ensino das disciplinas de História, Filosofia e, sobretudo, Sociologia no ensino médio. Pensando nisso, os capítulos foram elaborados para serem lidos/empregados em trabalhos acadêmicos e/ou escolares de forma independente no que diz respeito ao esclarecimento da história, do surgimento e das características principais de cada movimento, bem como suas relações com o campo da educação, formal – como a escolar – ou não – como a aprendizagem que se dá no convívio cotidiano entre os sujeitos.

Sob o ponto de vista metodológico, esta obra constitui uma profunda e, ao mesmo tempo, abrangente pesquisa bibliográfica. Por esse motivo, em alguns capítulos, ao tratar certo movimento social, adotou-se um(a) autor(a) em particular como a base principal da exposição daquele tema, geralmente aquele(a) que é uma referência na área. Por outro, os autores também se permitiram fazer certos adendos que tomam caminhos um pouco afastados da temática principal tratada em dado capítulo propositalmente, no sentido de abrir possíveis "janelas de problematização" para reflexões futuras por parte das leitoras e dos leitores da obra.

Por fim, para situar alguns dos movimentos trabalhados na obra e respectivas datas relevantes, os autores elaboraram a Figura 1, a seguir:
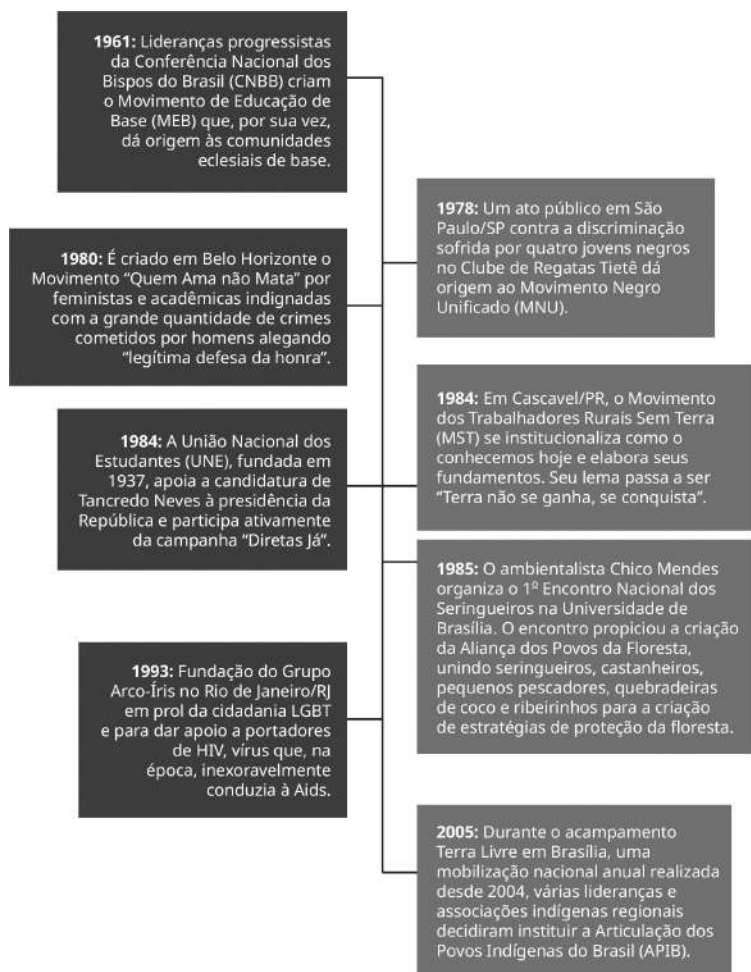
Figura 1: Linha do tempo com acontecimentos importantes para alguns movimentos progressistas

Fonte: elaboração dos autores.

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

Movimentos sociais e educação

Segundo a pesquisadora Glória Gohn (1997), os movimentos sociais podem ser oriundos de distintas camadas sociais. O tipo de ação social envolvida é que indica o seu caráter, não somente a sua composição socioeconômica. O sociólogo David Aberle (apud GOHN, 2011), por exemplo, os identifica como transformadores, reformistas, redentores e alternativos, classificação também adotada pelo sociólogo Anthony Giddens (2005) anos depois, que os entende como formas coletivas de respostas aos estímulos do ambiente externo.

Já para Manuel Castells (2001), o objetivo primordial dos movimentos sociais é a busca por transformações na estrutura dos sistemas social, político e econômico, por meio de práticas coletivas, sejam revolucionárias e centralizadas ou "silenciosas" e pulverizadas. Sendo assim, com o objetivo de apreender os movimentos sociais de maneira abrangente, abarcando a sua diversidade, mas respeitando a sua singularidade, Gohn (1997) elaborou seis grandes grupos de movimentos sociais, em que, embora a questão de classe esteja presente, ela não é o único critério empregado para a sua classificação:

a. Movimentos formados a partir de uma instituição social que influencia ou impele seus seguidores e/ou afiliados a agirem de determinada forma. Aqui, entende-se que as instituições sociais comportam ideologias particulares que orientam o modo e o conteúdo das demandas coletivas. Nesse caso, as instituições são as matrizes dos discursos e das práticas dos movimentos, tais como as filiações religiosas e político-partidárias, os sindicatos, os movimentos operário-trabalhistas de certa categoria,

as escolas de samba, as agremiações estudantis de uma escola específica, as torcidas organizadas de futebol etc.;

b. Movimentos sociais edificados a partir de aspectos da natureza humana, como o sexo, a idade, a raça e a etnia. As lutas raciais, por exemplo, produziram movimentos isolados ou articulados a questões de classe social, de religião, de cultura ou de política, conforme discutido por Gohn em artigo de 2011. Nesse tipo, há também uma série de movimentos contemporâneos, como o do feminismo, dos negros, dos índios, dos judeus, dos homossexuais, dos ciganos, dos refugiados, dos travestis e transexuais, dos jovens e dos idosos. Cabe assinalar que, no contexto atual de globalização, essa categoria vem adquirindo centralidade sobre outras formas de lutas sociais, em razão de sua natureza universalizante, isto é, por atravessarem as fronteiras de diversos países e classes sociais;

c. Movimentos sociais erigidos em torno de determinados problemas da sociedade. De acordo com a autora, todo coletivo enfrenta obstáculos a serem superados para a sua sobrevivência cotidiana. Por outro lado, há bens que não são para o consumo, mas devem ser preservados para que os grupos e a própria humanidade permaneçam. Nesse caso, surgem os movimentos pacifistas, antinucleares, ecológicos, de preservação do patrimônio histórico etc.;

d. Movimentos que visam à implantação e/ou a melhoria de bens e/ou serviços essenciais à sobrevivência dos indivíduos. São os movimentos pela saúde, pelos transportes,

por escolas e instituições de ensino em geral, por habitação, terra e reforma agrária, por direitos trabalhistas em geral etc.;

e. Movimentos sociais construídos em razão da conjuntura política de um lugar (nação, estado, cidade etc.). Nessa categoria, encontram-se vários movimentos que as literaturas sociológica e histórica usualmente catalogam como insurreições, revoltas, sublevações, motins, revoluções, golpes de Estado etc. Na história do Brasil, o Movimento de Canudos ou a Inconfidência Mineira exemplificam movimentos de caráter nacionalista e/ou libertário que almejavam desatrelar a colônia da metrópole portuguesa ou alterar o sistema político e de poder oligárquico até então predominante;

f. Movimentos sociais construídos a partir de ideologias. A rigor, todo movimento social apresenta uma ideologia subjacente. Contudo, certas ideologias constroem, com o passar do tempo, uma utopia, isto é, uma meta ideal, um propósito que mobiliza os sujeitos em prol de uma luta. Nesse caso, a ideologia repõe novos paradigmas para o pensamento e a ação coletiva das pessoas.

Anarquismo, marxismo e cristianismo são exemplos de ideologias que têm forças motoras próprias, uma vez que geraram movimentos sociais particulares e alimentaram, enquanto referência, inúmeros movimentos sociais concretos. Em síntese, esses paradigmas ideológicos criam movimentos sociais que surgem e desaparecem conforme as conjunturas socioeconômicas e históricas. Isso mostra que

se deve reconhecer, conforme Gohn (1997, p. 271) que "[...] existem nos movimentos problemáticas que não decorrem das classes sociais, embora sejam perpassadas por elas".

Em artigo de 2011, a teórica abordou a temática dos movimentos sociais na América Latina, em especial no Brasil, relacionando-os com a educação, que não se limita à prática escolar, visto que há aprendizagem e produção de conhecimento em diversos espaços coletivos, tratados pela autora como promotores de uma educação não formal. Abordando brevemente variados tipos de movimentos sociais, Gohn (2011, p. 333) salienta que "[...] há um caráter educativo nas práticas que se desenrolam no ato de participar, tanto para os membros da sociedade civil, como para a sociedade mais geral, e também para os órgãos públicos envolvidos, quando há negociações, diálogos ou confrontos".

Para analisar os saberes produzidos nesses movimentos, é preciso buscar as redes de articulações vinculadas à prática cotidiana e questionar as conjunturas política, sociocultural e econômica do contexto em que elas ocorrem. Assim, a relação entre a educação e os movimentos sociais se dá de duas formas: nas interações com as instituições educacionais e dentro dos próprios coletivos, em função do caráter educativo de suas práticas e de seus conteúdos.

No contexto acadêmico, pesquisas sobre essa relação são relativamente novas (GOHN, 2011). No Brasil, a preocupação da academia com os movimentos sociais vem sendo construída devagar desde o final da década de 1970, quando foram criadas outras associações e reativadas algumas já existentes,

como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (Anpocs) e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Já a relação entre os movimentos sociais e a educação vem sendo construída a partir da ação dos novos atores que entravam em cena no país a partir dos anos de 1960. Nesse período, ocorreram novas ações coletivas que ultrapassavam o contexto fabril e os locais de trabalho, como moradores das periferias ou das favelas das grandes cidades, demandando ao poder público o atendimento de suas necessidades para sobreviver no contexto urbano capitalista.

Os movimentos sociais possuem caráter educativo, participando da formação do ser humano e social. No entanto, o oposto é pouco visibilizado, isto é, passar por aquele processo que Dermeval Saviani (2011) nomeia de internalização do saber humano sistematizada no tempo, favorece que os sujeitos saibam da existência dos movimentos e se interessem por eles, aproximando-se de instrumentos concretos – a leitura, a capacidade de fazer cálculos, o letramento, enfim – para se engajarem no movimento escolhido. Frequentar o espaço escolar também promove o contato com pessoas que integram diferentes movimentos sociais, o que favorece a inserção dos educandos.

No que se refere à comparação entre os movimentos sociais em outros países da América Latina e no Brasil, a lacuna é considerável. Faltam trabalhos que articulem a produção acadêmica brasileira sobre o assunto à de outros países, sobretudo àqueles que também vivenciaram ditaduras

militares. A partir dos anos de 1980, pesquisadores como Alain Touraine (2002), Manuel Castells (2001) e, pode ser acrescentado, o neomarxista Claus Offe (apud GOHN, 2011) se interessaram pela referida temática, embora pouco tratem sobre sua interação com a educação.

Recentemente, os principais movimentos sociais também agem por meio de redes sociais, desde as locais até as transnacionais, utilizando os novos meios de comunicação e informacionais. Em razão disso, os movimentos exercitam hoje aquilo que Habermas (1989), referenciado por Gohn (2011), teórico crítico da Escola de Frankfurt, nomeou de “agir comunicativo”. A criação e o desenvolvimento de novos saberes coletivos também são resultantes dessas novas comunicabilidades. Gohn (2012, p. 335) assim delimita o conceito de movimento social:

> Nós o encaramos como ações sociais coletivas de caráter sócio-político e cultural que viabilizam formas distintas de a população se organizar e expressar suas demandas. Na ação concreta, essas formas adotam diferentes estratégias que variam da simples denúncia, passando pela pressão direta (mobilizações, marchas, concentrações, passeatas, distúrbios à ordem constituída, atos de desobediência civil, negociações etc.) até as pressões indiretas.

Historicamente, os movimentos sociais sempre existiram, porque representam forças sociais organizadas e aglutinadoras de pessoas, não somente como força-tarefa, como no caso dos grupos operativos estudados pela Psicologia Social, mas também como campo de atividade e experimentação coletiva. Embora as forças congeladas do passado sejam

importantes para o surgimento de uma memória coletiva que fornece sentido às lutas do presente, sua força advém das experiências contemporâneas, que, cotidianamente, se recriam na adversidade das situações enfrentadas. Para Touraine (2002, apud GOHN, 2011), os movimentos sociais constituem o coração da sociedade, expressam energias de resistência ao antigo sistema, que oprime, e a construção do novo, que liberta. Assim, as energias sociais, até então dispersas, são canalizadas e potencializadas por intermédio dos movimentos, tornando-se práticas propositivas.

Entre outras coisas, os coletivos realizam diagnósticos sobre a realidade social, construindo propostas e atuando em redes, que constituem ações coletivas atuantes contra a exclusão e em favor da inclusão social. Os movimentos compõem e desenvolvem o empoderamento de atores da sociedade civil organizada à medida que formam (educam) sujeitos sociais para agir em rede. Além disso, constroem representações simbólicas afirmativas, por meios de suas práticas e discursos, dotando de identidade subgrupos antes espalhados e fragmentados. Portanto, os movimentos sociais projetam em seus participantes sentimentos de pertença coletiva. A partir das ações do grupo do qual fazem parte, os que eram excluídos começam a se sentir incluídos e protagonistas na sociedade.

Ainda conforme Gohn (2011), as definições clássicas acerca dos movimentos sociais elencam as seguintes características centrais: possuem uma identidade e um opositor, e se fundamentam em algum tipo de projeto de sociedade e/ou de vida. Nesse sentido, pode ser acrescentado que os movimentos

sociais, apesar de serem, em sua maior parte, voltados para a mudança e a transformação do *status quo*, isto é, em geral, possuem um caráter revolucionário em algum grau, também podem ser conservadores ou, até mesmo, reacionários. Isso significa que podem buscar o retorno das formas sociais e de comportamentos passados, vistos como melhores e "corretos".

Logo, pode-se dizer que os segmentos evangélicos neopentecostais no Brasil são movimentos sociais. Recentemente, dois fenômenos importantes emergiram no país: um, no campo educacional, com a proposta da Escola sem Partido, que busca coibir discussões sobre questões de gênero e de sexualidade nas escolas, e o ensino de tradições religiosas de matriz africana, como o candomblé e a umbanda; outro, na esfera eleitoral, com a eleição de um candidato de extrema-direita para a presidência do país no final de 2018.

Com efeito, os movimentos sociais apresentam conjuntos de demandas por intermédio de práticas de pressão/mobilização com certa permanência ao longo do tempo, não se mostrando somente reativos, motivados por necessidades imediatas, como o desemprego, mas se desenvolvendo também a partir de reflexões complexas sobre sua própria existência. Assim, os movimentos sociais possuem algum tipo de ideário e sistema simbólico explícito. Esse é o caso de outros grupos também conservadores, que, em conjunto, estão difusos pelo país, como as torcidas organizadas de futebol, fenômeno eminentemente urbano e que tomou força especialmente a partir da década de 1980, segundo o estudo de Luiz Henrique Toledo (1996).

No caso que interessa a Gohn (2011), e que é o mais profícuo à compreensão das imbricações entre movimentos sociais e educação, isto é, que objetivam a transformação progressista da sociedade e não a sua conservação ou retorno a um passado idílico, fatores como igualdade, fraternidade e liberdade aparecem do seguinte modo: a igualdade se retraduz com a temática da justiça social; a fraternidade é ressignificada pela solidariedade e a liberdade se associa ao princípio da autonomia individual e da emancipação grupal. Em qualquer caso, os movimentos sociais sempre almejam tematizar e redefinir a esfera pública mais ampla.

No entender de Touraine (2002, apud GOHN, 2011), a primeira década do século XX trouxe, de maneira contraditória, a volta do ator social em ações coletivas que se difundiram pela maior parte da América Latina. Eles estão emergindo no cenário público como atores de novos conflitos e de renovação dos embates coletivos. Por outro lado, movimentos sociais que estavam na marginalidade social, em duplo sentido, ressurgem com força organizatória, como os piqueteros, na Argentina, e os zapatistas, no México. Outras pessoas também se organizam em redes formadas por movimentos sociais globais transnacionais contra as políticas neoliberalizantes, como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), no Brasil, e a Via Campesina, em diversos países, especialmente nos de economia capitalista periférica. Um aspecto crucial desse processo é a ampliação das fronteiras dos movimentos camponeses, cada vez mais articulados aos seus similares urbanos.

De acordo com Gohn (2011), frequentemente acontece de a questão central de um movimento ser rural, mas a maneira como o movimento se exterioriza acontece no meio urbano, em geral, na capital do país ou dos estados, a exemplo dos protestos do MST, em Brasília, ou dos campesinos, em Buenos Aires, na Argentina. Outra modalidade caraterística dessa dinâmica transnacional dos novos movimentos são os surgidos antiglobalização ou em prol de uma globalização alternativa, a exemplo do Fórum Social Mundial (FSM), que se vale enormemente da sociedade da informação e das redes sociais virtuais para atuar.

Nesses casos, a formação de novos militantes ocorre não tanto na academia, mas na vivência direta das ações. Cada vez mais, principalmente pelos novos recursos informacionais, a rede comunicacional entre membros dos movimentos sociais se adensa, e uma significativa parcela desses militantes consegue chegar a cursos de pós-graduação de importantes centros universitários e ocupar posições como professores-pesquisadores, não raro, dedicando-se a estudar seus movimentos sociais de origem e a história que eles mesmos viveram. Esse é o caso, por exemplo, de ativistas dos movimentos negros, feministas, LGBTQIA+,[2] indígenas, camponeses, entre outros.

É fundamental sublinhar que, não obstante suas diferenças, os movimentos transnacionais se vinculam entre si pela crítica

2 A sigla "LGBTQIA+" faz menção a lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais, *queer*, intersexo, assexuadas e mais, ou seja, pessoas que não se veem representadas pelas nomenclaturas anteriores. As diferentes formas de grafia e o movimento em si são abordados no capítulo 5 deste livro.

às causas da exclusão, miséria, preconceito, conflitos sociais e desigualdades, a exemplo do Fórum Social Mundial (FSM). Em decorrência disso, esses movimentos buscam certo consenso que permita ações conjugadas. Nesses novos tempos, assim como os novos recursos tecnológicos, a mídia também se torna um instrumento em proveito de diversos movimentos sociais, uma vez que hoje ela

> [...] e sua cobertura tornam-se elementos estratégicos nessa configuração; ela contribui para a direção do movimento, pois o movimento social precisa de visibilidade. [...]. Entre os participantes, nos megaeventos, quem detém de fato a fala são porta-vozes autorizados, de certa forma já "profissionais na política", detentores de um capital militante onde a luta política se trava num combate de ideias e ideais, a questão simbólica é mais importante que os problemas concretos (GOHN, 2011, p. 339).

Em outra frente, menos "espetacular", setores dos movimentos ambientalistas, por exemplo, politizam-se radicalmente, como é o caso das lutas ambientais contra a instalação de fábricas de celulose no Uruguai. Um dos segmentos mais heterogêneos de movimentos sociais é o ambientalista/ecológico, sendo que alguns se aliam aos populares, como aconteceu na Bacia do Rio São Francisco, no interior do Brasil. Outros congregam inserção socioeconômica e reconhecimento identitário, isto é, questões concretas com demandas simbólico-culturais. Esse é o caso do movimento negro no Brasil, que avançou em suas pautas de lutas para combater o racismo, juntamente ao pleito por uma política de cotas nas universidades.

Com isso, percebe-se que, por um lado, as demandas coletivas são colocadas como direitos, embora ainda limitados, abrindo o leque à participação cidadã; por outro, há algumas perdas, como a autonomia de alguns grupos em relação às instâncias oficiais do governo, com o surgimento de estruturas normativas de controle de cima para baixo nas políticas públicas voltadas a esses coletivos. Ainda na América Latina, cabe sublinhar a retomada dos movimentos estudantis, sobretudo no Chile, em favor da educação pública e gratuita, e, no Brasil, com as ocupações de universidades e escolas públicas contra os cortes de verbas para o ensino público. A escola pública tem sido, ao longo do tempo, uma fonte considerável de protestos de grandes dimensões também por parte dos profissionais que ali atuam.

Em relação à educação e suas relações com os movimentos, pode-se afirmar que, "devido ao potencial dos processos educativos e pedagógicos para o desenvolvimento de formas de sociabilidade, constituição e ampliação de cultura política, [a educação] passou a ser área estratégica também para os movimentos populares, a exemplo do MST, no Brasil" (GOHN, 2011, p. 340). Já os movimentos feministas/de mulheres e LGBTQIA+ estão fundamentalmente ancorados aos processos de luta por direitos e pela construção de identidades, além das questões materiais, como a empregabilidade, a extinção da discriminação nos ambientes de trabalho e o combate à violência de gênero.

Historicamente, já nas primeiras décadas do século XXI, consolidaram-se as entidades do terceiro setor e as Organizações Não Governamentais (ONGs), que até então serviam somente

de suporte para os movimentos sociais populares. Estes últimos enfraqueceram-se e tiveram que modificar suas práticas, tornando-se mais propositivos, tomando parte nos projetos das ONGs e sendo menos críticos e reivindicativos. Com isso, as ONGs tomaram a frente da maioria dos movimentos populares. Esse processo se fortaleceu quando entraram em cena outros atores sociais no contexto do associativismo brasileiro: as organizações, as cooperativas e as fundações do terceiro setor, encabeçadas por empresas, redes de comércio, crenças religiosas transnacionais, artistas e esportistas consagrados ou bancos, que passaram a realizar projetos para a população, não com a população. Esse é o caso das Fundações Ayrton Senna, Bradesco, Roberto Marinho, da evangélica transdenominacional norte-americana ChildFund, entre outras.

Ancorados em sólidos recursos financeiros e por equipes técnicas profissionais, escolhidas não por seus ideários ou valores, mas por sua *expertise* na área, tais organismos passaram a atuar junto às populações tidas como vulneráveis, enfocando pequenos grupos e atuando a partir de projetos com prazos e objetivos estipulados. Novos conceitos são engendrados para dar apoio a essas ações, como responsabilidade social, compromisso social, desenvolvimento sustentável, protagonismo social, capital social etc. (GOHN, 2011).

Como mencionado, no final dos anos de 1970 e início de 1980, estiveram em voga movimentos sociais populares na América Latina e no Brasil, vinculados a grupos de oposição às ditaduras militares, principalmente por parte dos movimentos de base católicos, inspirados pela Teologia da Libertação.

No final da década de 1980 e durante os anos de 1990, houve um relativo declínio das manifestações na rua, que davam grande visibilidade aos movimentos populares nos centros urbanos. Na verdade, as causas da desmobilização popular são inúmeras. O que é indubitável é que os movimentos sociais brasileiros das décadas de 1970 e 1980 contribuíram, via pressões e demandas sistemáticas, para a conquista de diversos direitos sociais, que passaram a ser inscritos como leis na Constituição Federal de 1988. A partir dos anos de 1990, surgiram outros modos mais institucionalizados de organização popular, como o Fórum Nacional de Luta pela Moradia e pela Reforma Urbana, o Fórum Nacional de Participação Popular etc.

Esses fóruns instauraram a prática de encontros nacionais em grande escala, gerando diagnósticos macroestruturais acerca dos problemas socioeconômicos, bem como definindo metas estratégicas para os solucionar. De acordo com Gohn (2011), tais práticas emergiram especialmente impulsionadas por políticas de Estado, como o orçamento participativo, a política de renda mínima, o Bolsa-Escola etc., que buscavam trazer os cidadãos para a gestão dos negócios públicos. Outro fato marcante dos anos de 1990 foi a criação da Central dos Movimentos Populares (CMP), estimulando a articulação e a colaboração entre diversas modalidades de movimentos sociais.

O movimento Ética na Política também teve grande importância histórica nessa época, contribuindo para a deposição, por meio de um processo democrático – o *impeachment* – do então presidente da República, eleito em 1989. Naquele

contexto, favoreceu também o ressurgimento de manifestações estudantis com novos perfis de atuação, os famosos "caras-pintadas". À medida que políticas neoliberais se fortaleciam, outros movimentos surgiam, como os contra as reformas estatais, a Ação da Cidadania Contra a Fome, os movimentos de desempregados, as ações de pensionistas e aposentados etc. Num contexto de adensamento da economia informal, a exemplo do setor de transportes urbanos, surgiram os transportes alternativos, os "perueiros", e, no setor de transporte de cargas, houve um incremento do número de caminhoneiros nas estradas.

Segundo Gohn (2011), esses grupos atuavam mais como coletivos de pressão do que propriamente como movimentos sociais organizados. Grupos de mulheres também se organizaram em torno da atuação política, criando redes de conscientização de seus direitos e contra as várias formas de discriminação de gênero. Movimentos homossexuais diversos também ganharam impulso nas ruas, dando origem àquela que, hoje, é a maior parada gay do mundo, localizada na cidade de São Paulo. O mesmo se passou com o movimento negro, que deixou de ser predominantemente voltado para questões culturais e folclóricas para se tornar majoritariamente ligado à construção e à afirmação da identidade e da luta política pela inclusão e contra a discriminação – cotidiana ou estrutural.

Jovens igualmente produziram importantes movimentos sociais e culturais nesse contexto, principalmente no campo da música e das artes em geral, enfocando temáticas de protestos. Por exemplo, o movimento *hip-hop* e os

grafiteiros fazem questão de se distinguir dos pichadores, os quais também podem ser vistos como um movimento social urbano, mas ligados a práticas ilícitas. Gohn (2011) ainda destaca outros três movimentos sociais significativos da década de 1990: os indígenas; os funcionários públicos, mormente das áreas da saúde e da educação; e os ecologistas.

Os movimentos indígenas – no plural, em razão da diversidade de etnias – tiveram dois focos de ação centrais: a demarcação de suas terras e a demanda por uma educação peculiar, mas que, ao mesmo tempo, contemplasse os conhecimentos mais gerais da cultura ocidental. A última demanda originou a atual educação indígena, presente em diversas universidades públicas, como é o caso da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Os funcionários públicos, por sua vez, organizaram-se em sindicatos e associações de classe contra as reformas governamentais, que tiravam seus direitos sociais e trabalhistas e reduziam o poder de compra dos salários em nome da necessidade de ajustes fiscais.

Os ecologistas se proliferaram especialmente após a conferência conhecida como Eco-92, que foi realizada no Rio de Janeiro, em 1992, originando inúmeras ONGs, bastante diversas das que existiam na década de 1980, claramente surgidas no seio de movimentos populares e camponeses. A partir dos anos de 1990, essas ONGs se ligaram às classes médias urbanas. Entre algumas de suas consequências institucionais mais pertinentes, destaca-se o fortalecimento do Partido Verde (PV). Gohn (2011) ressalta que, para definir a relação entre educação e movimentos sociais no Brasil contemporâneo,

é necessário esboçar um panorama referencial mais amplo, que diga respeito à conjuntura dos campos sociopolítico e econômico, nos quais tais movimentos têm lugar.

Alguns fatores centrais desse contexto seriam: o surgimento de novas identidades grupais, originando novos repertórios de lutas; de múltiplos movimentos pluri e multiclassistas, que ultrapassam fronteiras nacionais, tornando-se transnacionais; aqueles com demandas antigas, como pela terra para produzir subsistência (MST) ou para viver formas culturais típicas (indígenas); os comunitários de base, debilitados pelos novos modos de fazer política, principalmente pelas novas estratégias governamentais; de novos movimentos comunitários, alguns recriando modelos tradicionais de relações, outros ordenados de cima para baixo, a partir de projetos e programas sociais implementados por políticas sociais; de políticas neoliberais, que desmantelaram antigos movimentos e favoreceram as articulações de novos atores organizados em ONGs e associações do terceiro setor; e de reformas neoliberais, que transferiram as tensões sociais para o plano cotidiano, tirando-as do campo político macroestrutural, reduzindo as oportunidades no mundo do trabalho formal e fazendo surgir modalidades precárias de emprego.

Além disso, o Estado promoveu reformas e descentralizou operações de atendimento no setor social, institucionalizando modos de atendimento às demandas: de um lado, verifica-se que tal fato foi uma vitória, pois demandas antigas foram reconhecidas como direitos, inscrevendo-as definitivamente na gestão pública; por outro, a maneira como vêm sendo implementadas as novas políticas, alicerçadas

no pragmatismo tecnocrático, resultam em projetos sociais de caráter fiscalizador ou então clientelista, na prática, não sendo controladas pela população.

Gohn (2011) descreve ainda um painel dos movimentos sociais no novo milênio ao redor de eixos temáticos básicos. Observa-se que tal classificação é arbitrária para fins de exposição, visto que a maior parte dos coletivos pode entrar em mais de uma categoria:

a. Movimentos sociais sobre a questão urbana, por condições de habitabilidade e pela inclusão social de moradores de rua;

b. Movimentos pela moradia, os quais participaram ativamente no processo de construção do Estatuto da Cidade e do Movimento dos Sem Teto – ocupantes de edifícios abandonados e os que não têm casa, em geral;

c. Ações de grupos de classe média contra a violência urbana e em prol da paz (local e mundial), como pela descriminalização da maconha etc.;

d. Movimentos pela recuperação de estruturas ambientais, físico-espaciais (parques, praças), por serviços coletivos que, nos últimos tempos, foram sucateados pelas políticas neoliberais etc.;

e. Movimentos em defesa do patrimônio cultural material (artístico e arquitetônico), bem como contra a

gentrificação dos bairros e das áreas centrais e contra a especulação imobiliária;

f. Mobilizações populares em torno de mecanismos estruturais de participação dos cidadãos na gestão político-administrativa das cidades;

g. Conselhos gestores e orçamento participativo;

h. Conselhos da condição feminina, populações negras, quilombolas, LGBTQIA+ etc.;

i. Movimentos em prol da saúde pública, a favor do sistema de saúde público (SUS), em defesa dos portadores de necessidades especiais, de doenças específicas e/ou raras etc.;

j. Movimentos por demandas na área de direitos humanos e civis, por melhores condições carcerárias, em defesa de presos políticos, anistia, refugiados, apátridas, idosos e contra a pedofilia;

k. Movimentos pela preservação de culturas locais tradicionais e de grupos étnicos ameaçados, incluindo os quilombolas e os indígenas;

l. Mobilizações contra o desemprego e políticas econômicas neoliberais, e a favor dos direitos trabalhistas, como o Fórum Social Mundial etc.;

m. Movimentos estudantis em geral, secundaristas, universitários, do Diretório Central dos Estudantes (DCEs) e da UNE;

n. Movimentos originados por questões religiosas: evangélicos, muçulmanos (também entrariam como refugiados), israelitas, Teologia da Libertação, comunidades católicas de base;

o. Movimentos dos Sem Terra (MST), sobretudo nas áreas rurais, mas também seus arranjos nos contextos urbanos, além de movimentos de pequenos agricultores de subsistência, quebradeiras de coco do litoral, boias-frias, de produtos orgânicos etc.;

p. Movimento de cooperativas de produção popular, de material reciclável, produção doméstica e alternativa de alimentos, uma miríade de empreendimentos heterogêneos que possuem em comum a busca e/ou a defesa de estratégias de sobrevivência econômica e de geração de renda. Geralmente, são organizados por ONGs que se assentam na economia popular solidária autogestionada. Tais iniciativas "[...] têm matrizes humanistas, propõem a construção de mudanças socioculturais de ordem ética, a partir de uma economia alternativa que se contrapõe à economia de mercado capitalista" (GOHN, 2011, p. 346);

q. Movimento Nacional dos Atingidos por Barragens, que atuam contra hidrelétricas, mineradoras, extrativismo vegetal, caça, pesca etc.;

r. Movimentos sociais do setor midiático e das comunicações.

No que concerne especificamente aos movimentos pela educação, esses têm caráter histórico, processual e, portanto, acontecem fora e dentro das escolas em vários espaços institucionais (GOHN, 2011). A questão dos direitos é fulcral para compreender o enlace entre movimentos e educação, uma vez que dá universalidade aos temas sociais, aos problemas econômicos e às políticas públicas relativas à educação, fornecendo-lhes viés emancipatório, especialmente em contextos neoliberais, que desestruturam, mutilam e massificam as culturas locais e nacionais.

A ótica dos direitos conforma uma agenda coletiva voltada não para a compaixão e a caridade, mas para políticas emancipatórias e a cidadania. Sem a perspectiva da universalidade dos direitos, facilmente as pesquisas e, sobretudo, as ações, caem em políticas fragmentárias, simples justificativas para políticas promotoras de modernizações conservadoras e, consequentemente, reformistas. Lançando um olhar sobre as relações entre educação e movimentos sociais no contexto brasileiro, são encontrados muitos coletivos nesse sentido ainda na segunda metade do século XX, a exemplo das Ligas Camponesas da década de 1960 e o uso do método Paulo Freire de alfabetização, além da visceral relação entre a educação superior e as mobilizações juvenis, que tiveram início na Europa e nos Estados Unidos em maio de 1968.

Gohn (2011) aponta que, no que se refere à educação não escolar na década de 1970, essa relação foi bastante próxima nas Comunidades de Base da Igreja Católica (CEBs), que, naquele período, também buscaram instrumentalizar politicamente seus integrantes, munindo-os de uma visão crítica

sobre a realidade. Cabe ressaltar que, em razão do regime político em vigor, professores não podiam participar de sindicatos, mas atuavam em movimentos de resistência em associações de classe.

No caso da universidade, essas associações foram o grande palco de discussões e de resistência à opressão, e entidades como a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e a Sociedade Brasileira pelo Progresso da Ciência (SBPC), as associações de jornalistas, as cúrias metropolitanas, entre outras, acolheram as demandas por liberdade e participação e atuaram diretamente em protestos contra o regime ditatorial em vigência. Na década de 1980, a imbricação entre os movimentos sociais e a educação se aprofundou por intermédio de ações voltadas para a área da educação popular; para lutas, como as Diretas Já, para a elaboração de propostas constituintes e para a própria Constituição Federal de 1988. Uma nova cultura política surgiu, de modo que conselhos e delegacias da mulher, temáticas étnico-raciais e ambientais, entre outras, passaram a integrar o cotidiano na transição do regime militar para o sistema democrático.

Na década de 1990, por sua vez, o ambiente político mudou radicalmente. A derrocada do regime militar e a ascensão da oposição a postos no sistema oficial de poder transformaram a composição política do Brasil. Novos agentes emergiram, como ONGs e outras entidades do terceiro setor. Alguns movimentos sociais se enfraqueceram, e as políticas neoliberais adquiriram fôlego. Além disso, os sindicatos se desmobilizaram e a educação escolar ganhou uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Nesse

contexto, várias propostas de ações foram meramente integradoras da coesão social, ou seja, não buscaram uma real transformação socioeconômica do país.

Em vista disso, Gohn (2012) lista os principais núcleos de demandas envolvendo a educação formal nas últimas décadas:

a. Lutas por acesso à educação formal, demandando vagas em distintos níveis de ensino. Nos últimos anos, por exemplo, sobressaíram-se as lutas dos setores populares por acesso ao ensino universitário. O Programa Universidade para Todos (Prouni) e o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) surgiram para responder a esses pleitos;

b. Demanda por vagas nas escolas de educação infantil, área ainda muito deficitária. A obrigatoriedade de oferta de vagas para essa faixa etária não foi contemplada pela Constituição de 1988 nem pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996;

c. Aumento de vagas nas escolas de ensino básico, um setor ainda deficitário, apesar de algumas reformas educacionais terem racionalizado a oferta de vagas. Um exemplo é o remanejamento de alunos conforme o endereço;

d. Escola pública de qualidade. Os diversos rankings escolares deixam claro que tal demanda pela universalização de uma educação básica de qualidade é uma urgência real. O que acontece na realidade é que, para muitos

gestores públicos, a educação significa simplesmente formação de mão de obra para ser alocada nos empregos existentes, geralmente mal remunerados e precários. Ou seja, ela se reduz ao adestramento de pessoas para o desempenho de funções. Ainda se está distante de um cenário no qual a educação é vista como uma formação integral, incluindo o pensamento crítico, a capacidade de decodificar o mundo, a reflexão de forma autônoma e a indignação com as iniquidades;

e. Gestão democrática das escolas, temática incluída na Constituição de 1988 e na LDB de 1996. As reformas e os planos neoliberais da última década também reforçam a gestão como um dos pilares a serem trabalhados a partir de projetos com metas claras;

f. Controle dos preços abusivos das mensalidades nas escolas privadas e confessionais, o que inclui também o ensino universitário particular;

g. Políticas públicas que enfatizem a educação, com base orçamentária adequada. Tais movimentos denunciam que a educação é priorizada somente nos discursos, mas, nas práticas concretas dos planejamentos, é preterida. Entre esses movimentos, estão o Fórum Nacional de Luta Pela Escola Pública e o Movimento Compromisso Todos Pela Educação, além dos sindicatos de professores;

h. Efetivação de experiências escolares alternativas. Nas últimas décadas, vêm crescendo análises que sustentam que os problemas da educação formal não se restringem

à busca por soluções convencionais dentro das instituições de ensino. Assim, arranjos entre a educação formal e a não formal vêm sendo propostos. Um exemplo são os Centros Unificados de Educação (CEUs), da rede pública de ensino da cidade de São Paulo;

i. Luta docente e de outras categorias profissionais da educação por melhores condições de trabalho e salariais. Esse item também diz respeito à luta por definição de planos de carreira e por qualificação do professorado. O aspecto negativo aqui, para Gohn (2012), é a permanência do forte viés corporativista nos grupos que encabeçam esse movimento;

j. Lutas contra o abuso e o *bullying* – seja psíquico ou sexual –, e as inúmeras discriminações no contexto escolar;

k. Ensino técnico, um dos setores mais deficitários do Brasil. Faltam escolas e uma redefinição dos objetivos dessa modalidade. Além disso, historicamente, a própria identidade desse nível de ensino não é clara, já que, em um país com tradição cartorial e burocrática, não se constituiu um projeto definitivo sobre o caráter profissional dos formados pelo ensino técnico;

l. Jornadas mais concretas nos programas voltados para o combate do analfabetismo;

m. Educação de Jovens e Adultos (EJA), como o Movimento Nacional do EJA e o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (Mova). O Encontro Nacional de Educação de

Jovens e Adultos (Eneja) é uma ocasião institucionalizada para o debate e o questionamento da atual situação desse tipo de educação formal, assim como para a proposição de mudanças. É uma categoria fortemente estimulada por políticas públicas, em parceria com as comunidades e assessorada por ONGs;

n. Projetos pedagógicos que respeitem as culturas locais, construindo eixos identitários que singularizem as escolas, tendo em vista os valores culturais e as características sociopolíticas locais, como a educação quilombola e a educação indígena;

o. Modificações nas relações entre a escola e suas comunidades.

Na visão tradicional, esse último eixo entende a comunidade como reduzida à participação das mães e dos pais dos alunos com objetivo único: auxílio para que a escola supere deficiências e carências do discente, problemas esses geralmente de caráter econômico ou psicológico/cognitivo. Já a nova concepção de relações entre comunidade e escola expande a atuação dos sujeitos envolvidos. Esse trabalho conjunto, então, pressupõe alguns elementos importantes: deve ser integrador, partindo dos problemas escolares sem negligenciar os obstáculos da comunidade local, na qual a instituição de ensino está inserida; e deve se centrar num modelo escolar chamado por Touraine (2002, apud GOHN, 2011) de "Escola do Sujeito", em que se reconhece a liberdade e a criatividade, assim como as necessidades coletivas e individuais dos sujeitos.

Tal modelo de escolarização é orientado para a comunicação intercultural e para a gestão democrática da sociedade, objetivando a formação cidadã. Pressupõe também a transmissão competente de saberes básicos, não apenas o "treinamento" para o domínio de habilidades, como anseiam os projetos neoliberais. Em suma, entre os avanços decorrentes das ações e pressões desses movimentos, Gohn (2011, p. 351) frisa que,

> [...] nos últimos anos, os já citados programas PROUNI e o REUNI, do governo federal, são responsáveis pela expansão do ensino superior e inclusão de estudantes de baixa renda ou em situação de vulnerabilidade social. Eles respondem às demandas feitas há décadas por grupos e setores populares organizados, constituindo-se hoje em espaço de articulação de várias demandas e lutas institucionalizadas.

No campo da educação não formal é que se localizam a maioria das ações educacionais dos movimentos sociais, do associativismo, das práticas civis e das ONGs. Então, podem ser englobadas aqui como práticas educativas não intencionais o trabalho nos sindicatos; as atividades com movimentos sociais, principalmente os populares; e o trabalho na área da ação social comunitária, junto às ONGs, associações, grêmios etc.

Em outros espaços, por sua vez, é essencial a atuação de educadores em comunidades pobres e/ou grupos vulneráveis (crianças, mulheres, idosos, pobres), pessoas vulneráveis socioeconomicamente, travestis e transexuais, gays, indígenas e negros – estes últimos, embora não sejam minorias

numéricas, são excluídos economicamente e discriminados culturalmente; em mobilizações de recursos comunitários, para combater as situações de exclusão via implantação de projetos e programas sociais; em movimentos culturais da juventude, sobretudo na área da aprendizagem artística e cultural de formas de expressão, como o *rap*, a capoeira e o *hip-hop*; de solidariedade e de suporte a programas com meninas e meninos de rua, adolescentes usuários de drogas, portadores de necessidades especiais e problemas psíquicos; em prol da infância em geral; a favor da preservação ou da criação de condições para o meio ambiente regional, nacional e global; e em movimentos ecológicos diversos que defendem a preservação do ecossistema, posicionando-se contra rodeios, testes laboratoriais com animais etc.

De fato, em decorrência dessas inserções na aprendizagem informal e de educadores nos movimentos sociais, a aprendizagem antes, durante ou depois de algum pleito é enorme, tanto para os grupos que os compõem quanto para os sujeitos isoladamente (GOHN, 2012). Alguns tipos mais comuns de aprendizagens informais são indicados pela pesquisadora, que salienta que a maior parte delas está associada entre si, sendo separadas na exposição apenas para efeitos didáticos:

a. Aprendizagem prática: participar, organizar e como se unir;

b. Aprendizagem teórica: quais conceitos elementares mobilizam as forças sociais nos confrontos – solidariedade, empoderamento, autoestima, cidadania, protagonismo,

engajamento e como empregá-los estrategicamente nas práticas concretas;

c. Aprendizagem instrumental: como operam os órgãos do governo, as instituições e a burocracia;

d. Aprendizagem política: quais são os seus direitos e os direitos de sua categoria, quem ocupa determinadas posições na hierarquia de poder estatal, quem cria obstáculos ou usurpa de seus direitos ou quem favorece suas ações etc.;

e. Aprendizagem cultural: quais fatores constroem a identidade grupal e suas diversidades, as divergências internas, as adversidades culturais enfrentadas no meio externo e qual é a cultura política grupal;

f. Aprendizagem linguística: construção de uma linguagem comum que permite ler o mundo, decodificando problemas e temas pertinentes. Com tal linguagem, é criada uma gramática própria, com símbolos e códigos que os identificam;

g. Aprendizagem simbólica: relacionada à anterior, refere-se às representações sobre eles mesmos, “demandatários” e sobre o que demandam, que representações são ressignificadas e quais novas representações são criadas;

h. Aprendizagem social: como falar em público, como ouvir em contextos de debate, hábitos e comportamentos

individuais e coletivos, como se portar frente ao outro em diferentes espaços etc.;

i. Aprendizagem cognitiva: como aprender conteúdos ou solucionar problemas, observar, captar e processar informações obtidas nos contextos externo e interno ao grupo;

j. Aprendizagem ética: a partir da vivência e da observação do outro (indivíduo ou grupo), há o desenvolvimento de valores morais, como o bem comum, a solidariedade, o compartilhamento, a sociabilidade etc.

Atualmente, vive-se um novo momento do percurso do associativismo latino-americano, especialmente no Brasil. O espraiamento desse cenário associativo vai além da sociedade civil, penetrando em instâncias públicas, como as conferências nacionais e os conselhos, o que mostra que o associativismo trabalha cada vez mais em rede (GOHN, 2011). A procura pela institucionalização de práticas até então isoladas se tornou uma constante, e o espectro de entidades e associações agindo na esfera educacional, principalmente na educação não formal, cresceu enormemente.

Disso resulta um contexto contraditório, no qual convivem entidades que buscam apenas a integração dos excluídos ao sistema produtivo, via participação comunitária em políticas sociais meramente compensatórias, ao lado de redes, entidades e fóruns sociais que realmente almejam a transformação social via mudanças do modelo neoliberal

de desenvolvimento que vigora no país, enfocando ética, cidadania, igualdade e justiça social.

Portanto, como meta geral, faz-se necessário modificar a cultura política da sociedade brasileira, até então marcada pelo fisiologismo,[3] por variadas formas de corrupção, pela burocracia, pelo corporativismo, pelo patrimonialismo e pelo clientelismo. Logo, para o surgimento de um espaço público distinto do modelo atual neoliberal e do capitalismo periférico – injusto e excludente –, é necessário que os direitos de cidadania sejam respeitados e que cresçam os índices de participação democrática da sociedade civil.

3 Prática política direcionada para o interesse e o benefício personalizado do praticante e que fica à mercê de ações de prevaricação, oportunismo, corrupção e similares (TADEU, 2012).

CAPÍTULO 2

Movimentos sociais e Educação de Jovens e Adultos (EJA)

O filósofo, militante e educador pernambucano Paulo Freire (1921-1997) influenciou diretamente os campos epistemológico e metodológico educacional ao evidenciar o caráter político de todas as práticas educacionais. Freire (1987; 2003) se pautava na cultura popular, vista como um elemento essencial para a emancipação da classe trabalhadora. Com isso, ele entendia as classes populares como detentoras de saberes não valorizados do conhecimento social, historicamente instituído e transmitido pelas instituições de ensino.

Nesses termos, ele mostra a relevância da construção de uma educação que parta dos saberes populares e que seja realizada com as pessoas, não somente para as pessoas, suscitando leituras da realidade a partir da perspectiva dos oprimidos. Consequentemente, a importância de suas teorias e de suas proposições concretas para a elaboração de teorias pedagógicas libertadoras é fundamental à construção de uma sociedade mais igualitária, democrática, inclusiva e justa.

Para Elizabeth Oliveira (2011), no atual contexto brasileiro de ideologia neoliberal e protofascista, a educação vem sendo entendida pela ótica economicista e conservadora primordialmente como um mecanismo de formação de capital humano e de manutenção de privilégios. Prioriza-se um modelo de formação de indivíduos produtivos apenas para o mercado de trabalho, dotados de competências imprescindíveis à empregabilidade. Conceber uma educação que vá na direção contrária a esse paradigma, que contemple as necessidades das camadas sociais excluídas dos direitos elementares de existência e de uma formação crítica – na qual os sujeitos são conscientes do seu papel de construtores de sua história

individual e coletiva –, exige a complexificação dos fundamentos da educação, para que ela consiga atender às necessidades populares a partir da realidade da população.

A educação popular é um legado freiriano que trouxe reflexões fulcrais sobre os sujeitos situados à margem da sociedade capitalista. Assim, é crucial refletir sobre a influência que os movimentos populares tiveram na construção de uma concepção de mundo de sujeitos que, historicamente, ficaram relegados a um segundo plano, e sobre como o pensamento de Paulo Freire foi fundamental para a teoria e a prática pedagógica libertadora. Freire devotou toda a sua vida à construção de uma educação libertadora que fosse capaz de dotar os setores populares de instrumentos para a luta contra as relações sociais opressivas e exploradoras do capitalismo. Foi um intelectual e educador que mostrou uma profunda coerência entre a prática e a teoria, apontando a importância da militância na educação, que era entendida por ele como um ato político, o que contrariava a visão, até então dominante, que partia de uma concepção educacional neutra e tecnicista.

Sua pedagogia considera o conhecimento como possibilidade de superação das relações verticalizadas e dos modelos mecanicistas acerca da realidade social, além de buscar a implantação de novas propostas que sinalizem a esperança e a necessidade de mudança na escola e na sociedade. Os componentes educativos defendidos por Freire (2003) compõem a teorização de suas práticas educacionais, que foram elaboradas a partir da vivência com sujeitos excluídos e alicerçadas no diálogo experimentado na militância voltada à

libertação. Nesse sentido, o educador demonstra uma sólida defesa de uma pedagogia assentada na atividade direta com as camadas populares e na defesa de suas necessidades de emancipação. Suas preocupações giravam em torno do processo de uma aquisição do saber que propicie, aos sujeitos excluídos, capacidade para entender o funcionamento da sociedade na qual vivem, compreendendo seu lugar no mundo com uma postura crítica.

Conforme Freire (1987), deixar a condição de opressão não é meramente se deslocar para o papel de opressor, mas implementar novas relações sociais baseadas na igualdade, almejando o bem comum. Partindo desse preceito, ele defende uma pedagogia libertadora, produtora de um permanente diálogo. Dialeticamente, ele parte da problematização das realidades dos educandos, ou seja, de suas materialidades, com a finalidade de que estes possam intervir, por intermédio da educação, nessa mesma realidade.

Desse modo, a educação popular se pauta no diálogo, sendo o conhecimento construído permanentemente. Tal modelo educacional tem como essência a contestação do sistema político e do ordenamento econômico convencionais, partindo da ideia de que os seres humanos são fundamentalmente seres históricos e inacabados. Sendo um instrumento de transformação social, a educação popular freiriana é uma forma de luta surda, cotidiana; é uma guerrilha educacional, envolvida em uma lenta tarefa de mudança ideológica, e, por isso, o trabalho educativo é necessariamente político, e o político é transformador. Nessa ótica, a educação popular busca transformar os sujeitos em agentes políticos, no

sentido de engajamento ativo na modificação da história e das iniquidades. Logo, a partir da educação, propõe-se recuperar a humanidade dos sujeitos, perdida em função do sistema produtivo alienante (FREIRE, 2003). Para isso, em primeira instância, deve-se valorizar o saber popular.

Esse modelo educacional é uma forma de luta necessária, urgente e possível por uma sociedade que elimine relações hierárquicas de exploração e opressão, seja no âmbito do trabalho, das relações pessoais ou dos recursos naturais, baseando-se, ainda, em uma teoria que jamais se separa da prática. Tal proposta pressupõe a superação de uma visão mecanicista da educação e das dualidades na relação teoria-prática. Por isso, Freire (1987) assegura que ninguém é responsável pela educação de ninguém, apenas da de si próprio. Além disso, ele também acredita que as pessoas se educam na interação escolar e que a educação não é, nem nunca será, neutra, já que sempre é embasada por algum tipo de ideologia. De fato, qualquer educação traduz o pensamento dominante de uma sociedade e/ou de uma época, carregando conflitos ideológicos e de poder entre os setores sociais. Por esse motivo, a educação pode visar tanto a conservação quanto a transformação do *status quo*.

Nesse sentido, toda educação é, para Freire (2003), eminentemente política, visto ser impossível alcançar neutralidade nos processos educacionais. A educação não é política em razão de uma ou outra instituição, de um ou outro educador, mas por ser, em princípio, política e fortemente carregada de intencionalidade, qualquer que seja. Com efeito, a educação não é vista como tradicionalmente foi concebida, ou seja,

como um simples veículo de transmissão de saberes, mas como uma ação social. Nesses termos, Freire (2003) procura resgatar o caráter mais universal da educação como formação humana em suas várias potencialidades, considerando-o como um sujeito integral. Assim, as culturas populares locais ganham reconhecimento a partir das experiências de diálogos entre os grupos e as pessoas. Tal deslocamento em relação à educação convencional permite aos educandos mais do que a leitura das palavras em si mesmas, mas também a própria leitura do mundo, nos códigos dos sujeitos envolvidos no processo educativo.

Portanto, a relação entre os movimentos populares e a educação se torna viável por intermédio da ruptura de um modelo escolar burguês recorrente na sociedade, que se compromete de forma latente com as formas de opressão e de hierarquização capitalistas. Tal modelo tradicional visa à conservação das divisões entre as classes sociais, valendo-se, para isso, da inculcação ideológica e da conformação de indivíduos passivos. A proposta de uma educação que não se reduza ao contexto escolar – mas que também dialogue com as relações sociais que se dão no seu entorno – foi o principal legado deixado pelo militante e educador. Isso permite considerar a educação popular mais do que uma simples ideia de educação, mas, sobretudo, como uma proposta política da classe trabalhadora, decisiva para a transformação da consciência para as lutas contra o sistema capitalista. A educação, vista assim, ocorre por meio de atividades formais – educação escolar – e não formais – a que ocorre no seio dos movimentos sociais, por exemplo.

Figura 2: Palestra para estudantes e professores da EJA no Colégio Estadual Francisco Machado de Araujo, em Luziânia/GO[4]

Fonte: Agência Senado (Foto: Pillar Pedreira).

A partir disso, pode-se inferir que existem três concepções básicas de educação popular, sistematizadas por Brandão (2002):

a. Uma educação dirigida à alfabetização de jovens e adultos nas instituições escolares;

b. Uma concepção que acredita na educação popular como elemento transformador da sociedade, que se dá fora dos espaços escolares, como nos movimentos sociais;

c. Uma concepção mais recente, que entende a educação popular como uma educação política dos trabalhadores,

4 A imagem pode ser acessada pelo *link*: bit.ly/eja-palestra-goias.

> sendo a sociedade e a escola seus espaços de realização por excelência.

Na segunda metade dos anos de 1960, o aumento da participação popular no cenário político e nas propostas de educação popular congregou diversos sujeitos coletivos em prol de uma maior participação política, não somente no Brasil, mas também em praticamente todo o mundo ocidental. Os instrumentos de hegemonia – como os movimentos sociais, a Igreja Católica, a União Nacional dos Estudantes (UNE) e os partidos – foram fundamentais para a promoção da educação e da cultura popular. Nos termos do filósofo marxista Antonio Gramsci (1978, apud BRANDÃO, 2002), a hegemonia, nesse contexto, tem o sentido de uma direção intelectual e moral de dada sociedade, na qual a dominação "física" é favorecida pelo estabelecimento de certo consenso. Um dos movimentos culturais populares mais importantes surgidos nesse período foi o Movimento Cultura Popular (MCP), no Recife, com substancial influência cristã e socialista.

Além dele, foi criado pela UNE, em 1961, o Centro Popular de Cultura (CPC), que se vale da música, do cinema e do teatro como ferramentas de formação política. As Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), por seu lado, cujo alicerce conceitual era a Teologia da Libertação, lançaram fortes críticas à Igreja Católica tradicional pelo apoio ao golpe militar. As CEBs se transformaram, para os excluídos, em espaços de reflexão, socialização política e de resistência contra injustiças e opressões. Brandão (2002) também salienta que é nesse contexto que Paulo Freire surgiu como o principal idealizador de uma educação que promovesse a conscientização dos analfabetos

em favor da libertação dos oprimidos que sustentam os opressores, tendo os movimentos de cultura popular como motes para tal empreitada.

Dessa forma, o propósito maior dos movimentos populares não era pautado na reforma restrita de alguns fatores ou setores da sociedade, mas na transformação integral de seus sistemas produtivos, de poder e de ordenamento da vida cultural e social nos mais diversos domínios. Nessa dinâmica, ocorreram fortes críticas à educação em vigor, seja dentro ou fora das universidades. A partir da pedagogia freiriana, surgiu a noção de que a história vivida no presente é somente uma possibilidade a mais, não uma determinação impossível de ser transformada. Freire (2003) também chama atenção para um aspecto essencial que se aplica aos movimentos sociais em geral: a transmutação de posturas insubordinadas em posturas revolucionárias. A insurreição individual é primordial, mas, por si mesma, não é suficiente para a transformação do mundo, visto que é indispensável a sua operacionalização em práticas coletivas críticas e efetivamente radicais.

Tais análises permitem compreender que os movimentos sociais de vários tipos, surgidos a partir de eixos como gênero, meio ambiente, raça/etnia, idade etc., de alguma maneira incorporaram nos anos de 1980 esse ideário popular, legado pelos movimentos político-sociais de classe que brotaram na década de 1960. Então, a educação popular decorrente desses movimentos não se origina de uma fonte social única, mas de uma abrangente gama de ideias e de práticas coletivas. Cabe sublinhar que, no fim dos anos de 1980, nasceram

novas iniciativas na educação popular voltadas para os níveis universitários, como os movimentos de pré-vestibulares urbanos populares. Outro exemplo mais recente desse tipo de iniciativa são os cursinhos pré-vestibulares direcionados a travestis e transexuais de baixa renda, que, em geral, em função da idade e, especialmente, da sexualidade, sentem-se discriminados em cursos convencionais dessa natureza. Logo,

> [...] por ser um tipo de ação destinada à preparação de jovens para o ingresso na educação superior, os pré-vestibulares populares trazem consigo um caráter de originalidade, uma que vez, ao longo de todo o período desenvolvimentista (1930-1989), os movimentos de educação popular, quer se prestassem para a conservação, quer para a transformação, eram dirigidos exclusivamente para os adultos, os analfabetos ou de baixa escolarização (OLIVEIRA, 2011, p. 31).

Ainda conforme Oliveira (2011), denominações como "educação de base" e "educação de adultos", entre outras, configuram, hoje, uma única nomenclatura: "educação popular". Em 1989, foi criado o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA) em São Paulo, resultado de uma parceria entre o poder público municipal e vários movimentos sociais. O desafio que se coloca para a atual educação é como reconhecer a população iletrada, analfabeta, vista como inculta, como também digna de direitos humanos. Isso porque, nas culturas política e educacional, fortemente segregadoras, o letramento é visto como uma pré-condição para a humanidade e a cidadania. Aqueles que não fizeram o percurso escolar são desumanizados, considerados como não cidadãos. Essa é uma das dificuldades para se articular a EJA aos direitos humanos na cultura pedagógica.

Grande parte dos coletivos profissionais vem se questionando sobre as formas de pensar e de tratar esses sujeitos, sobre o quanto essas percepções e as formas de lidar os inferiorizam e como tais modelos educacionais vieram minando e destruindo identidades coletivas e individuais. Assim, de que forma se deve preparar os profissionais para que compreendam tais processos de negação de identidades quando os sujeitos chegam novamente à escola via EJA? Miguel Arroyo (2017), então, pergunta de que modo assumir, como função educadora, a reconstrução das identidades desse grupo, não apenas despejando saberes abstratos.

Tal seria o caráter político dos aprendizados das experiências educacionais propugnadas por educadores/pensadores como Paulo Freire, Demerval Saviani etc., que a nova docência deve estar disposta a compreender a totalidade sócio-histórica, suas estruturas e os fatores ligados à classe e aos elementos econômicos, culturais e políticos que marginalizam grandes parcelas da população que tem os direitos infringidos. Cabe à nova educação reafirmá-los como sujeitos e apresentar-lhes as estruturas que os segregam e os exploram.

Seriam, então, os direitos humanos uma das novas linguagens da EJA? Freire (2003) considera que não há como articular direitos humanos e EJA sem a superação do pensamento social, político e pedagógico vigente. Isso ocorre porque esse raciocínio preconiza a escolarização convencional e considera o letramento na idade "correta" como pré-condição para reconhecer jovens e adultos como cidadãos de direitos humanos. A educação é, portanto, um direito humano imprescindível para todos os indivíduos, sem condicionantes (ARROYO, 2017).

É urgente reconstruir a história da educação escolar e da EJA, a começar banindo essa visão abissal do pensamento pedagógico que enxerga a Educação de Jovens e Adultos como compensação, suplência, reparação e benevolência. Portanto, é necessário politizar radicalmente a escolarização e a EJA. A persistência de propostas assistencialistas e supletivas voltadas para os(as) trabalhadores(as) de baixa renda ocultam modelos obsoletos de conceber e de tratar extensos setores da população mantidos na "subcidadania" e na "semi-humanidade".

"Migrantes" do trabalho mal qualificado, do subemprego ou do desemprego para a EJA são conscientes de que a negação do direito à educação é indissociável da negação dos direitos humanos ligados aos coletivos aos quais eles pertencem. Ou seja, uma mulher negra, favelada e que cria os filhos sozinha dificilmente terá as mesmas oportunidades educacionais que uma mulher branca, de classe média alta e sem filhos. Elas estão alocadas em lugares socioeconômicos distintos. Não é uma questão de mérito, de esforço ou de sorte. A persistência desses sujeitos em lutar por escola e educação é uma forma de persistência por libertação de seus coletivos. Sendo assim, é crucial vincular o direito à educação aos inúmeros direitos humanos ainda não consolidados.

Cabe entender a volta desses sujeitos à escola como uma expressão da exigência por serem reconhecidos como sujeitos de direitos, inclusive do direito à escolarização. Nesse sentido, a função dos(as) educadores(as) é explicitar os significados políticos que esses jovens e adultos dão ao seu retorno à escola. Além disso, os novos tempos repercutem

na educação, uma vez que as crianças que chegam ao ensino regular e os jovens e adultos que chegam à EJA são outros. São trabalhadores(as) das periferias e/ou do campo submetidos a padrões laborais classistas, racistas, sexistas e homofóbicos, mas que reagem e rejeitam serem submetidos a atividades aviltantes e precarizadas.

O retorno desses sujeitos à escola também traz rupturas e ressignificações à própria prática e cultura escolar, uma vez que as instituições e seus currículos, suas práticas de ensino e didáticas, seus docentes e funcionários têm que lidar com sujeitos em sua diversidade/multiplicidade/variedade de idade, identificação de gênero, membros de grupos sociais organizados, indivíduos que cumprem pena em regime semiaberto, líderes religiosos etc. Ou seja, sujeitos que, historicamente, foram configurados pelo padrão de poder/saber como "ignorantes" e/ou "fora do tempo" escolar e que, contudo, levam conhecimentos e pedagogias específicas de seus coletivos de origem e modos diversos de como se formar em relação ao pensamento sociopedagógico convencional (ARROYO, 2014). Com efeito, suas vivências e indagações podem provocar mudanças, pontuais e ou estruturais, nas políticas públicas educacionais e nas práticas pedagógicas concretas.

Essa insistência em retornar aos estudos carrega uma radicalidade política para as diretrizes da EJA e para a formação de professores, que são obrigados a avançar para além do equacionamento escolarizado, legalista e individualista, que veio pautando a educação brasileira ao longo dos séculos. Sendo assim, um dos méritos dos coletivos populares na

forma de movimentos sociais é associar as lutas por educação às lutas transformadoras por direitos humanos essenciais, dando nova radicalidade às políticas, currículos e diretrizes da educação, não apenas da EJA.

CAPÍTULO 3

Movimento trabalhista das(os) profissionais da educação

Um dos capítulos da dissertação de Leonardo Silva (2006) sobre a construção da identidade política entre trabalhadoras da educação infantil enfoca o processo histórico de sua constituição, mediada pela luta sindical. Assim, o autor entende que a organização sindical docente, as lutas e as greves realizadas no âmbito dos conflitos educacionais favoreceram a aproximação dessa categoria de trabalhadores ao projeto histórico mais amplo dos movimentos da classe trabalhadora em geral.

O tema da identidade política docente se caracteriza pelos modos de autorrepresentação e de ações de determinado segmento de trabalhadores frente a conflitos sociais e relações de poder desiguais, mediados pela organização coletiva por meio dos sindicatos. Nesse contexto, a atividade docente é um trabalho complexo, que envolve, ademais da competência técnico-científica necessária aos processos de ensino-aprendizagem, o compromisso ético-político ligado a certo projeto sócio-histórico.

No que concerne à estruturação do mundo do trabalho ao longo do século XIX e grande parte do século XX, a identidade política esteve condicionada às determinações do capital monopolista ancorado na indústria e na tecnologia, que foi pautado pelos padrões produtivos fordistas e tayloristas. Isso explicita a importante passagem de uma etapa de luta do trabalho contra o capital, que se particularizou pelo surgimento de organização coletiva, basicamente os sindicatos e as coligações (SILVA, 2006). Essas organizações coletivas promoveram o aspecto político das lutas de classes, que, então, deixa de ser uma investida circunstancial

do mundo do trabalho contra o grande capital e se torna estrutural, almejando a superação desse modelo produtivo acumulador e monopolista.

A transmutação da população em massa de trabalhadores origina uma situação de desigualdade para os indivíduos e gera interesses comuns, produzindo uma classe social em relação ao capital. Em uma perspectiva marxista, é na luta de classes que os distintos setores trabalhistas se reúnem enquanto classe para si. Assim, a inserção das pessoas no mundo do trabalho capitalista favorece a formação de uma identidade política engajada na resistência e na tentativa de superação da ordem vigente e, com os docentes, não é diferente. Acontece que o modo de produção capitalista sofre mutações periódicas, impactando diretamente as organizações dos trabalhadores, sejam eles organizados coletivamente ou não.

Tais reestruturações do capitalismo, mais recentemente, atacam diretamente os sindicatos, instituições mais usuais de organização política dos trabalhadores. Conforme Silva (2006), esses impactos vêm se intensificando com o processo de heterogeneização e de fragmentação da classe trabalhadora, solicitando, portanto, a reinvenção das suas ações estratégicas. Isso significa que a centralidade do proletariado industrial, sujeito das mudanças históricas e econômicas, já não se realiza no presente estágio de desenvolvimento do capitalismo, cada vez mais financeiro e informacional, como pontua Castells (2001).

Logo, um aspecto fundamental da organização dos trabalhadores perante as relações de poder e os conflitos de classe é o processo de elaboração de uma identidade política dos trabalhadores. Essa identidade pode ser entendida como os processos de configuração da autoconsciência de uma coletividade, elaborada com base em sua posição, e a partir da qual articula suas ações e discursos, diante das relações de poder desiguais e dos confrontos de classe. Significa também a constituição da identidade materializada pela intervenção do sujeito na realidade e nas relações com outros sujeitos. Relativo à identidade individual de classe, o trabalho é o fator constituinte da subjetividade dos sujeitos e permite a construção de grupos coesos em torno de uma especificidade. De fato, a resistência, a luta e as maneiras de se posicionar, pensar e agir perante as contradições da sociedade de classes compõem a identidade política dos trabalhadores nos setores ocupacionais em que se encontram.

Assim, quando os trabalhadores da educação são categorizados como classe trabalhadora, importa saber até que ponto essa classe realiza as incumbências que lhe são colocadas pela história (LÚKACS, 1979, apud SILVA, 2006). É nos embates da luta pela existência que as questões da consciência de classe conformam os contextos decisivos. A construção da identidade, então, ocorre à medida que os sujeitos se reúnem em sindicatos, lutam e dão significado a essas lutas, a partir de preceitos opostos à sociabilidade corrosiva do capital.

O movimento docente sindical se mostra como um ator social importante no cenário político nacional, juntamente aos de outros servidores públicos, uma vez que se organizam e

lutam não somente por interesses corporativos, mas também pelo controle das políticas públicas das suas áreas de atuação e da apropriação e distribuição coletiva dos fundos públicos. Portanto, a luta conjuntural e, quase sempre, defensiva dos sindicatos, constitui um nível primeiro de conflito entre capital e trabalho, necessário à organização e à potencialização da luta de classes como um modo de superar a situação própria do metabolismo social capitalista.

Em relação à educação, as árduas condições de vida e de trabalho imputadas aos profissionais que atuam nesse setor instauram um processo de conflitos semelhantes vivenciados coletivamente por diversos sujeitos, originando situações e interesses comuns para grande quantidade de trabalhadores. Assim, no final da década de 1970, suas reivindicações ultrapassavam as demandas corporativo-salariais, integrando-se à luta mais ampla das minorias pelo direito à educação pública de qualidade e gratuita.

De acordo com Silva (2006), as mobilizações sindicais e políticas dos trabalhadores da educação permitiram a esses sujeitos a constituição de uma identidade política à esquerda, atrelada aos anseios das classes trabalhadoras pela democratização da educação e pela propagação de valores, representações e práticas coletivas opostas à ordem social capitalista. De fato, as insatisfações com as políticas econômicas excludentes, típicas da ditadura militar, foram um dos estopins dos movimentos de resistência no fim dos anos de 1970. Naquele momento, as mobilizações dos trabalhadores da educação começaram um processo de politização da docência, identificando-se com outros grupos de trabalhadores na luta por

uma sociedade mais democrática e justa. As associações de trabalhadores da educação, até então eminentemente associativistas, passaram a ser alvos de atuação de grupos de professores à esquerda, que, informados pelos combativos sindicatos dos trabalhadores dos setores produtivos, começaram a delinear organizações sindicais nos mesmos moldes. As associações, diferentemente dos sindicatos,

> [...] funcionavam como espaço de encontro, lazer, construíam-se clubes, organizavam viagens, enfim, constituíam-se como uma entidade representativa dos interesses hegemônicos, pois não organizavam politicamente os trabalhadores, pelo contrário, seguiam as regras ditadas pelo Estado, até mesmo porque não era permitido ao funcionalismo público a organização sindical (SILVA, 2006, p. 74).

A permissão para a organização sindical ocorreu apenas após a Constituição Federal de 1988. Com isso, o modelo central de ação adotou a atuação do sindicalismo combativo com o forte recorte de classe presente nos "novos" sindicalismos dos trabalhadores do setor produtivo, tendo as greves como principal instrumento de mobilização e possibilidade concreta de trazer a público as condições da escola pública no Brasil. Tais ações condicionaram o surgimento de uma consciência coletiva e de uma identidade – de um "nós" – entre professores. No que se refere ao próprio movimento de atuação como educador,

> [...] tais greves são compreendidas como resultados de esforços políticos coletivos, de aprendizado de cada professor, de mudanças na sua maneira de sentir, ver e agir [...], permitindo ao docente não só reconhecer-se e ser

reconhecido pelos seus pares, como também exigindo o reconhecimento por parte da sociedade e do estado (SILVA, 2006, p. 123).

Figura 3: Manifestação de professoras e professores em greve em Belo Horizonte (MG)

Fonte: Mídia Ninja. Imagem sob licença Creative Commons.[5]

O crescimento da sindicalização dos trabalhadores em educação se constituiu, então, como uma busca por construção de uma identidade política trabalhadora. Nos anos de 1980, seguindo o aumento da mobilização popular possibilitada pelo movimento de reabertura democrática da nação, o movimento sindical reaparece com forte capacidade mobilizadora e de transição democrática e combativa contra as injustiças sociais e as formas autoritárias de poder. Tal movimento levou à compreensão, por parte dos professores, de que eles integravam o proletariado. Despertar para isso mediou a constituição de sua identidade laboral enquanto sujeito coletivo. Porém, a consolidação da identidade política

5 A imagem pode ser acessada pelo *link*: bit.ly/manifestacao_professores_bh.

trabalhadora docente não se restringiu às entidades sindicais, tratando também da emergência do entendimento de que o magistério, como profissão, determina seus profissionais como trabalhadores que vivem e compartilham determinadas atividades, anseios, necessidades e lutas similares. Ou seja, a docência também cria a possibilidade de fazer surgir o sentimento de pertencimento, de uma identidade que manifesta a condição que os indivíduos ocupam no mundo do trabalho como professores.

Além disso, as problematizações de gênero suscitadas pelos movimentos feministas enriqueceram o movimento trabalhista docente. Isso ocorreu na medida em que, com o passar do tempo, essa categoria profissional, fundamentalmente constituída por mulheres, foi percebendo que o tratamento dado a ela pela mídia, governos e sociedade, bem como a importância dada às suas demandas, era diferenciada quando comparada ao movimento operário, que foi constituído majoritariamente por homens até a década de 1980.

A visibilidade política que o sindicalismo do setor público em geral atingiu no país na década de 1980 foi marcada pelo caráter combativo e organizado, pelo enfoque ao enfrentamento a partir de mobilizações em torno de greves e de luta das massas. Questionavam-se, entre vários aspectos, as difíceis condições de trabalho, o achatamento salarial, as diretrizes autoritárias do governo e as mazelas do modelo econômico adotado pelo Estado. De fato, "[...] os funcionários públicos organizados procuraram se assenhorar de seu destino social e político e esse é um fator de distinção no esboço de um novo perfil de agrupamento" (SILVA, 2006, p. 125).

A partir disso, o sindicato dos professores, ligados ao sistema público de educação básica, direcionou suas ações para três eixos políticos principais: transformação política geral, sindical e educacional. O engajamento e encaminhamento de tais lutas possibilitou que os trabalhadores em educação criassem realidades, identidades, utopias e solidariedade, mediadas pelas organizações da classe trabalhadora – movimentos sociais, sindicatos e partidos –, construindo os docentes como sujeitos coletivos. Os sindicatos, como forma peculiar de movimento social trabalhista, articulam as dimensões política e econômica, mostrando à sociedade os conflitos entre capital e trabalho, que se disfarçam sob relações ideologicamente colocadas como relações privadas a certos grupos profissionais, não revelando seu verdadeiro caráter social de exploração capitalista. Assim, tais relações são explicitadas e retiradas do imediatismo do âmbito de trabalho.

As ações político-sindicais politizam o espaço do trabalho e revelam as contradições capitalistas por meio dos conflitos abertos que são colocados diante do patronato. Segundo Silva (2006), a aproximação da categoria de trabalhadores docentes das classes populares, propiciada pela massificação da educação pública e da organização sindical da categoria, mostrou-se como um importante vetor de aprendizagem política e de construção de identidade política para esses profissionais nos embates por melhores condições de trabalho e de vida. Isso também permitiu a desmistificação da imagem de corporativismo, criada pelos meios de comunicação e pelos governos em relação aos movimentos docentes. Nesses termos, entre suas principais bandeiras, está a de "[...] garantir a todos o acesso à educação e garantir à classe

trabalhadora uma formação ampliada (formação geral, formação profissional e educação política), [o que] significa contribuir para a construção de uma vida social mais digna" (SILVA, 2006, p. 127).

Em síntese, levar a público a importância social, política, ética e econômica que envolve a atividade educativa formal, as apropriações que o capitalismo faz desse fenômeno e a desvalorização dos profissionais envolvidos com a educação pública representa uma ação política que concerne à afirmação de um projeto histórico antagônico ao que está em vigor atualmente. Constituir os(as) trabalhadores(as) em educação como sujeitos coletivos concretiza a premissa estabelecida por Marx e Engels de que "[...] as circunstâncias são alteradas pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado" (SILVA, 2006, p. 122).

CAPÍTULO 4

União Nacional dos Estudantes (UNE)

A União Nacional dos Estudantes (UNE) foi criada em 1937 durante o Estado Novo. Desde então, as ações promovidas por tal entidade vêm sendo marcadas por ideias progressistas, em defesa da democracia e do nacionalismo, contra os regimes ditatoriais e com críticas às contradições do processo de consolidação do capitalismo industrial no Brasil. Como descreve Marcos Mesquita (2003), o surgimento da UNE está diretamente ligado à expansão da educação superior no país e ao crescimento dos centros urbanos. Vale destacar que, naquele contexto, a maioria dos militantes era formada por jovens de classe média, brancos e do sexo masculino, o perfil padrão de estudante universitário do período.

Desde seus primórdios, a UNE esteve ao lado de diversas lutas e movimentos sociais populares e de esquerda. Isso significa que o movimento se voltava apenas a favor da educação universitária, mas também de outros níveis de ensino e de grupos, tais como os operários e os camponeses, como pode ser depreendido da seguinte passagem do I Seminário de Reforma Universitária, em 1961: "As perspectivas do movimento estudantil brasileiro são, pois, francamente favoráveis a uma união de todos pela luta que se trava no presente [...] pela luta anti-imperialista e anticapitalista do povo brasileiro, por uma união operário-estudantil-camponesa cada vez mais efetiva" (UNIÃO NACIONAL DOS ESTUDANTES, 1961, apud MESQUITA, 2003, p. 22).

Vistos como "comunistas" pela ala conservadora da sociedade, a entidade foi posta na clandestinidade assim que foi dado o golpe militar em 1964. No mesmo ano, o incêndio na

sede da UNE, no Rio de Janeiro, incitou mais ainda o repúdio dos militantes, principalmente dos estudantes, mas também de artistas de vanguarda e pessoas que se posicionavam contra o regime ditatorial, fazendo com que se radicalizasse mais intensamente a oposição ao autoritarismo do governo. Não obstante a ilegalidade e a repressão, eles passaram a se mobilizar em torno de formas de resistência mais radicais, como foi o caso da guerrilha, tanto urbana quanto rural. Apesar de ter surgido durante o período varguista, a atuação da UNE como movimento social de contestação se reconfigurou drasticamente a partir das mobilizações coletivas do fim dos anos de 1960, recebendo influências, inclusive, dos movimentos que eclodiram ao redor do planeta em 1968. Daí que o movimento estudantil pode, também, receber a denominação de "novo movimento social". Sob essa rubrica, está

> [...] um novo tipo de expressão coletiva que introduz outros atores sociais organizados sob outras referências não ligadas às tradicionais esferas e aos canais "clássicos" de representação social (partidos, governos, sindicatos etc.), redescobrindo novos modos de intervenção que exigiam um novo olhar sobre a expressão política do cidadão comum (SOUSA, 1999, p. 117, apud MESQUITA, 2003, p. 118).

Discutida pelas lideranças nos primeiros anos da década de 1960, a reforma universitária exigia uma universidade ao alcance dos mais pobres, principalmente dos filhos dos operários e dos lavradores. Isso porque, conforme dados da época, somente 1% dos jovens com idade para tal nível de ensino estava na educação superior. Outra reinvindicação central era a maior participação dos discentes nos vários

órgãos colegiados das universidades e a revogação do acordo entre o Ministério da Educação (MEC) e a United States Agency for International Development (Usaid), visto como interferência arbitrária do governo norte-americano nas diretrizes acadêmicas do ensino superior nacional. Mesmo assim, o governo militar conseguiu implantar as modificações úteis às classes hegemônicas, nacionais e internacionais, já que a censura, as dissidências internas, a perseguição, a tortura e o assassinato conseguiram combalir o movimento estudantil, embora ele não tenha desaparecido completamente.

Foi apenas com a abertura política e a anistia, durante o governo de João Batista Figueiredo, no início dos anos de 1980, que o movimento renasceu, adotando um tom mais reformista de centro-esquerda e apartidário, no entendimento de Mesquita (2003), se comparado ao caráter revolucionário-socialista que chegou a adquirir nos anos mais duros do regime militar. A UNE também passou a contemplar outras discussões e não apenas as estritamente de classe e educacionais, como é o caso das discriminações raciais, de gênero e de sexo; das temáticas ambientalistas; dos problemas específicos de certos cursos que não acometiam outros etc. No começo da década de 1990, a UNE se avultou com o movimento "caras pintadas", exigindo nas ruas o *impeachment* do presidente Fernando Collor.

Marly Vianna (2008) assegura que o estímulo para a exigência por democratização e aprimoramento do ensino universitário veio de pressões externas das universidades. Ou seja, a motivação principal veio da articulação do movimento estudantil

com outros movimentos populares, como o movimento de alfabetização propugnado por Paulo Freire, que, tomando corpo no Nordeste, chegou ao Rio de Janeiro juntamente ao movimento de alfabetização de adultos proposto pela UNE. A palavra de ordem naquele contexto era a de introduzir a cultura popular no seio universitário, isto é, educar e, ao mesmo tempo, aprender com os movimentos populares. O golpe militar de 1964 solapou tais movimentos, detendo os membros que os integravam, obrigando que se exilassem ou, então, que vivessem na clandestinidade.

O movimento universitário também é interessante para mostrar que, se a questão de classe socioeconômica fosse a única definidora da sociedade, a UNE, por exemplo, não seria progressista e, por vezes, revolucionária, haja vista a origem social e econômica da maioria dos estudantes universitários do país que prevaleceu por décadas, sobretudo nas instituições públicas, isto é, jovens brancos provenientes das classes média alta e alta. Em lógica análoga, se a classe definisse a característica primária de um grupo, o chamado "evangelismo", movimento religioso neopentecostal surgido nas periferias dos centros urbanos, constituído por massas pobres, pela classe média baixa, por pretos e pardos, e tendo mais da metade de seus adeptos mais fervorosos constituída por mulheres, não teria tons conservadores e, não raro, reacionários, em termos de gênero e sexualidade, e racistas, já que discrimina abertamente as religiões afro-brasileiras.

Mesquita (2003) também observa que as transformações ocorridas no cotidiano social e a ampliação de outros

movimentos sociais influenciaram sobremodo a UNE, uma vez que ela se viu impelida a absorver e a contemplar temáticas como o feminismo, as questões étnico-raciais, o movimento LGBTQIA+ etc., bem como problematizações sobre temas não exclusivamente estudantis, como a cultura, o meio ambiente, a violência urbana etc. Esse processo fez parte de um reordenamento e autocrítica dentro do próprio movimento por parte dos estudantes militantes acerca do ideário fortemente centralizador e hierarquizado das mobilizações, da organização burocratizada, da proximidade excessiva com alguns partidos políticos, da ausência de discussões e de ações relativas à questão e aos problemas enfrentados pela mulher, pelo negro, pelo indígena, entre outras minorias dentro da universidade e da UNE.

Um dos efeitos da crítica a esse caráter altamente institucionalizado e verticalizado da UNE foi a criação, a partir dos anos de 1990, de fóruns e de secretarias temáticas emergentes – de mulheres, antirracismo, meio ambiente, artístico-cultural – assim como das executivas de curso,[6] que discutem e tratam de problemas específicos de certos cursos e não pertinentes a outros, buscando maior representatividade junto aos atores que ou estiveram historicamente fora da universidade – indígenas, transexuais, entre outros sujeitos/grupos – ou, quando existiam, estavam silenciados (homossexuais, mulheres etc.). De fato, "[...] estas novas experiências sugerem o surgimento de uma nova sociabilidade militante no movimento estudantil, contrapondo-se às práticas mais tradicionais da militância dos estudantes, reprodutora de

6 Também chamadas de "movimento estudantil de área".

um comportamento político institucionalizado [...] como os partidos, sindicatos etc." (MESQUITA, 2003, p. 135).

Foi basicamente a partir da executiva do curso de Agronomia que há, atualmente, um importante espaço-tempo de interlocução, sensibilização e sociabilidade entre a UNE e outros movimentos sociais e/ou as comunidades. A experiência dos estágios de vivência os levou a conhecer outras realidades produtivas e pessoas envolvidas em modelos agrícolas alternativos, cujo pioneirismo coube à Federação dos Estudantes de Agronomia (FEAB), que promove a inserção de estudantes desse curso em acampamentos do MST ou a convivência com produtores de economia solidária, de produtos orgânicos, aldeias indígenas etc. (MESQUITA, 2003). Cursos como Enfermagem e Medicina, no caso da saúde pública, e Pedagogia, no caso da educação pública e/ou popular, também vêm aderindo a essa prática, calcada em ideários distintos do modelo neoliberal vigente na economia mundial. Sendo assim,

> [...] para um dos dirigentes da FEAB, [...] um estágio de vivência consegue colocar o estudante em choque com outra realidade, que força o cara pensar criticamente. [...]. Se você é acostumado a ver grandes tratores, grandes colhedeiras, veneno, e o latifúndio... qual seja a hora que ele vai para um assentamento, uma área indígena, uma associação de pequeno agricultor, aquilo é contrastante com a realidade do cara, [...], se põe a pensar para quem ele está aprendendo. [...]. Além de ter um cunho formativo no desenvolvimento profissional destes estudantes, o estágio de vivência propicia algo mais que isso: desempenha um papel educativo e de

> formação política, chamando os estudantes para uma atuação mais comprometida com os segmentos populares (MESQUITA, 2003, p. 141).

Assim, além de ter um cunho educacional formal, colaborando para o desenvolvimento profissional dos discentes, as experiências vividas nos estágios de vivência propiciam muitas outras aprendizagens. Essas vivências desempenham uma ação educativa não formal, ou seja, contribuem para a formação ética, política e humanista dos estudantes, ao convocar e sensibilizar com o intuito de promover uma atuação profissional futura mais comprometida ou, pelo menos, consciente com as desigualdades do país e com os segmentos desfavorecidos socioeconomicamente.

Em outra frente de análise, a pesquisa de Fraga, Oliveira e Vieira (2016) objetiva coligir e compreender quais são as contribuições da disciplina "Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos" para a formação político-acadêmica dos(as) estudantes do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Tomando como direcionamento metodológico a perspectiva qualitativa, o estudo se delineia como uma pesquisa participante, já que as pesquisadoras, então professora e doutorandas na mesma instituição, participaram como docentes do contexto formativo considerado. Assim, a possibilidade dessa disciplina no currículo de Pedagogia advém, em grande parte, dos encadeamentos produzidos pela legislação originada de pesquisadores e de educadores no seio da sociedade civil em prol de transformações nos rumos da educação e do processo de democratização do Estado brasileiro. Ou seja, a inclusão dessa e de

outras matrizes curriculares no projeto político-pedagógico do curso de Pedagogia da UFES resultou de mobilizações e de lutas de diversas instâncias, entre elas, da Associação Nacional pela Formação de Professores (Anfope).

Consolidada na grade curricular do curso de Pedagogia em 2006, o enfoque dessa proposta privilegia a formação voltada para o ser humano enquanto manifestação de uma educação unilateral, tendo o trabalho pedagógico como cerne formativo e aliado a uma abrangente formação cultural. Na prática, isso se daria criando experiências curriculares que permitem o contato do alunado com a realidade da escola básica e incorporando a pesquisa como elemento precípuo da formação. Além disso, o trabalho enfatiza a vivência de modalidades de gestão democrática por parte dos alunos e o desenvolvimento do compromisso coletivo e político da prática docente.

Outro fato que favoreceu a aproximação entre a comunidade e a academia foi a promulgação do Parecer e da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Conselho Pleno (CP) 02/2015, definindo as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a formação de professores para a educação básica. Essas diretrizes orientam as redes municipais e estaduais na atuação mais orgânica junto às instituições formadoras, promovendo uma formação docente inicial e continuada, tendo em vista as distintas modalidades de educação básica (FRAGA; OLIVEIRA; VIEIRA, 2016), de modo a integrar formação política e teórica de modo mais efetivo.

Assim, o perfil profissional em formação pressupõe que o(a) pedagogo(a) assuma uma postura profissional ética, alicerçada na responsabilidade social em relação à construção de uma sociedade inclusiva, solidária e justa. O parecer ainda postula que o curso de Pedagogia deve contemplar o entendimento das dinâmicas da formação humana e das lutas sociais, em que se incluem as do professorado, mediante movimentos sociais. Visando responder a tal demanda, a disciplina "Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos" propõe explorar as articulações entre Estado, educação e sociedade civil, partindo das concepções de movimentos sociais e da educação de jovens e adultos e suas contribuições. Essa disciplina tem como objetivos específicos:

a. Estudar as matrizes teórico-metodológicas da educação popular e da EJA no Brasil e seu legado para a sua prática hoje;

b. Analisar as relações entre Estado e movimentos sociais;

c. Conhecer as práticas de certos movimentos sociais e suas demandas por EJA;

d. Explorar a diversidade de sujeitos da EJA e suas peculiaridades socioeconômicas e culturais.

Figura 4: 57º Congresso da UNE, em 2019, realizado em Brasília (DF)[7]

Fonte: William Honório Lara Rosa/Estudantes Ninja. Imagem sob licença Creative Commons.

Na sala de aula, as pesquisadoras constataram que, na referida disciplina, havia poucos graduandos que já participavam de ações sociais relativas à Educação de Jovens e Adultos (EJA) ou de movimentos sociais no princípio da graduação. No entanto, com o desenrolar das atividades político-pedagógicas ao longo dos períodos do curso, elas constataram um envolvimento maior de estudantes em vários tempos/espaços desse tipo: no Fórum da EJA/ES, no Comitê Estadual do Campo do Espírito Santo, no movimento de greve na UFES, em estágios e visitas a escolas de assentamentos do MST etc. Tal engajamento foi sendo propiciado pela metodologia da disciplina como um exercício investigativo, tendo o trabalho de campo como mote. De acordo com as autoras, assim os(as)

7 A imagem pode ser acessada no *link*: bit.ly/57_conune.

discentes de Pedagogia puderam relacionar melhor as discussões teóricas com a prática de pesquisa *in loco*. Tendo em vista que a EJA tem como um dos pilares a educação popular, campo de conhecimento gestado nos movimentos sociais, foi sendo colocado para a disciplina o desafio de não negligenciar tal ênfase, visto que deve ser a matriz fundante da formação acadêmica e política dos graduandos, conforme a perspectiva de Freire (1982) de que toda ação educacional é também política.

Considerando a atual configuração brasileira como um país capitalista tardio e periférico, de crise estrutural regida por um modelo de desenvolvimento assentado em uma concepção mercantilizada de mundo, importa refletir sobre a árdua tarefa de reconceituar os movimentos sociais. Segundo Gohn (2012, p. 14),

> [...] um movimento social é sempre expressão de uma ação coletiva e decorre de uma luta sociopolítica, econômica ou cultural. [...]. Tem como constituintes: demandas que configuram sua identidade; adversários e aliados; bases, lideranças e assessorias – que se organizam em articuladores e articulações e formam redes de mobilizações; [...] e culturas próprias [...]. Têm nos direitos a fonte de inspiração para a construção de sua identidade.

A mesma cientista entende que os movimentos sociais são calcados num projeto de sociedade e ressignificam os ideais clássicos de igualdade, liberdade e fraternidade, tematizando a justiça social, a autonomia e a solidariedade. Eles também agem como fiscalizadores e controladores das políticas públicas ao atuarem em fóruns, conselhos, ONGs e câmaras em

níveis local, regional e/ou nacional. Ela salienta a importância dos movimentos sociais como educadores daqueles que os protagonizam, na esteira do filósofo marxista Antonio Gramsci, para quem a formação de lideranças dentro da classe trabalhadora como intelectuais orgânicos é basilar para o êxito das lutas sociais. Tal conceito é reatualizado pela formação política e teórica dos militantes de movimentos sociais, posto que não é suficiente que tenham apenas alto nível de conhecimento prático, mas transformem esse saber em ações que se combinem com as motivações e as demandas populares, exteriorizando ações concretas (FRAGA; OLIVEIRA; VIEIRA, 2016).

Logo, além da unidade grupal, um movimento social necessariamente se particulariza por certa perspectiva de ação e conscientização, que pode ser tanto no sentido de preservação do *status quo* da sociedade quanto de sua ruptura, o que significa que nem sempre um movimento terá uma ação social revolucionária. Dois exemplos atuais na sociedade brasileira que podem ser citados são as torcidas organizadas, altamente tradicionais no que diz respeito às questões de gênero e de orientação sexual, que tomaram fôlego no país sobretudo a partir dos anos de 1980, e os evangélicos neopentecostais, que galgaram espaço no cenário brasileiro, mormente a partir da década de 1990.

Uma importante conexão entre a educação e os movimentos sociais é a mobilização surgida dos setores trabalhistas educativos, que exigem mais participação nas decisões político-administrativas da área. Esse pleito ganhou corpo em movimentos e entidades que assumiram um papel

essencial no processo de abertura política no fim dos anos de 1970 e começo de 1980, dentro de um processo maior; a democratização da sociedade e da educação brasileira. Fraga, Oliveira e Vieira (2016) ainda destacam que, da confluência de diversas organizações e movimentos, surgiu o Fórum de Educação na Constituinte, que, a partir da década de 1990, transformou-se em Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que capitaneou ações em prol da educação gratuita e pública como dever do Estado e direito de todos. Suas manifestações legaram marcas em distintos momentos da política educacional do país. Um exemplo foi durante a elaboração da Constituição, entre 1986 e 1988, e na tramitação da Lei nº 9.394/1996, que instituiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ou, mais recentemente, em torno de debates acerca do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

Concernente à EJA, mesmo com os avanços conseguidos a duras penas pela militância por meio dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos do Brasil, a Educação de Jovens e Adultos ainda enfrenta problemas. Um exemplo deles é o esvaziamento e a desqualificação dos direitos conquistados com a Constituição de 1988, semelhantemente às negações de direitos que também acontecem com outras conquistas das políticas educacionais. Mesmo com esses reveses, na compreensão de Sérgio Haddad e Maria Clara Di Piero (2000), o Parecer do CNE e da sua Câmara de Educação Básica (CEB) 11/2000 reafirmou a EJA como uma modalidade de educação básica voltada para a escolarização de sujeitos que não tiveram seu processo de escolarização concluído na chamada idade própria/ano escolar.

Ao final da disciplina, os estudantes ressaltaram o seu papel para a formação em Pedagogia e como docentes em geral, bem como a articularam a outras disciplinas da grade curricular. Um dos discentes estabeleceu vínculos com a "Sociologia da Educação" e destacou a noção de ideologia: "Eu comecei a ver o desdobramento das ações que a gente vê, mas não enxerga [...]. Eu comecei a ver os resultados dessas questões ideológicas que são colocadas e a gente nem percebe que estão ocorrendo" (FRAGA; OLIVEIRA; VIEIRA, 2016, p. 85).

Outra aluna ressaltou que a aproximação dos movimentos sociais amplia a percepção sobre eles, visão muitas vezes restrita a imagens negativas propagadas pela grande mídia. No que concerne à possibilidade de discutir a EJA a partir dos movimentos sociais, a discente coloca que isso inverte a lógica com que usualmente se observa a educação, a partir de quem está na base, não mais a partir de cima: dos especialistas, mestres, burocratas etc. Ou seja, parte-se, agora, do olhar de quem está na ponta, agindo ativamente na educação.

Assim, a grande maioria dos(as) alunos(as) que cursaram a disciplina "Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos" passou a entender melhor o diálogo entre os dois campos e sua importância para a complexidade social, econômica e política que compete à educação popular voltada para os segmentos etário e socioeconômico para os quais ela se direciona. Logo, ficou explícito, na conclusão da referida disciplina, que a EJA não pode ser discutida de maneira separada dos movimentos sociais, embora a carga horária da disciplina

(60 horas) tenha sido insuficiente para um aprofundamento teórico e prático no tocante às duas temáticas.

Conforme Fraga, Oliveira e Vieira (2016), os entrelaçamentos entre a Educaçao de Jovens e Adultos (EJA) e os movimentos sociais explicitados pela ação política de militantes/profissionais da educação em defesa da educação brasileira indicam a grande pertinência desse conteúdo para a formação de futuros(as) pedagogos(as) e educadores(as). As pesquisadoras apontam, ainda, a necessidade de mais diálogo entre os saberes levados pelos estudantes e aqueles provenientes de suas vidas concretas, bem como das práticas sociais, da participação dos discentes nas atividades acadêmicas e dos conhecimentos populares e científicos.

Elas avaliam que a disciplina "Movimentos Sociais e Educação de Jovens e Adultos" conseguiu, em grande medida, contribuir para a formação acadêmica dos docentes, visto que ajudou na ressignificação dos saberes práticos e teóricos mobilizados em torno dessa temática e que emergiram no curso. Com o passar dos semestres, elas notaram também que a disciplina vem sendo um espaço de estímulo à participação estudantil em diversos movimentos sociais internos (UNE, mulheres negras etc.) e externos à universidade (feministas, LGBTQIA+ etc.), o que, indubitavelmente, contribui para a formação em Pedagogia e em outras licenciaturas. Nesses termos, o que acontece geralmente na graduação é que a

> [...] centralidade da atuação do pedagogo para atuar na escola básica e, portanto, com o processo de escolarização, acaba, de modo geral, por não explorar com

> a devida potencialidade outros espaços e tempos formativos, que os movimentos sociais e a EJA promovem, para além da escola (FRAGA; OLIVEIRA; VIEIRA, 2016, p. 89).

Finalizando, as cientistas sublinham o desafio de incentivar, nos cursos de Pedagogia, o estabelecimento de espaços de maior interlocução com as ações dos movimentos sociais, para favorecer o contato com as práticas e experiências da EJA no âmago do poder público e da sociedade civil, tendo como foco as contribuições para uma formação acadêmica e política mais complexa.

CAPÍTULO 5

Movimento LGBTQIA+

No seio das articulações mais amplas de vários movimentos sociais em defesa da visibilidade e da construção de novos modos de conhecimento, de cidadania e de luta por direitos civis, Anderson Ferrari (2004) descreve que, no início, o movimento era conhecido pela sigla GLS e começou a se organizar no final dos anos de 1970 e princípio dos anos de 1980. Nesse movimento não havia tanta preocupação com a educação escolarizada e um dos objetivos era – e ainda é – a construção de sujeitos responsáveis pela transformação de visões, hábitos, posturas e comportamentos a partir do conhecimento de si e do mundo, da luta por igualdade de direitos e do combate à violência.

De fato, quando o movimento gay se propõe a pensar a organização dos discursos produzidos pela sociedade para enquadrar e controlar as práticas homoeróticas, ele passa a questionar essas relações de poder presentes na sexualidade e a criticar os saberes sobre os corpos e os desejos homoeróticos até então produzidos e ensinados. Em função desse questionamento e dessa desnaturalização das desigualdades, juntamente aos coletivos de mulheres e feministas em geral, o movimento LGBTQIA+ é, atualmente, um dos principais alvos de ataques de grupos conservadores e reacionários. Uma das manifestações mais inequívocas é a defesa do projeto Escola sem Partido, que busca coibir o debate sobre gênero e sexualidade na educação básica.

Assim, em razão do desconhecimento quanto à epidemia de Aids e dos preconceitos surgidos a reboque, no começo

da década de 1980, o movimento gay reagiu a essa relação de poder aviltante propondo novas maneiras de conhecimento. As propostas seguem em dois sentidos: por um lado, desconstroem e combatem os discursos moralistas dominantes; e, por outro, elaboram novos modos de entendimento sobre as práticas sexuais e os comportamentos individuais (FERRARI, 2004). Assim, o movimento vem lutando para inserir a compreensão da homossexualidade também como uma realidade política, não exclusivamente do âmbito sexual e privado.

Visto que nossa herança cultural heteronormativa e religiosa judaico-cristã historicamente restringiu a homossexualidade ao campo do proibido, discuti-la – inclusive na escola –, defendê-la, produzir saberes sobre ela e lutar pela visibilidade de seus sujeitos apresenta um apelo de transgressão. É contra essa tentativa de retirá-la da esfera da "anormalidade" que lutam os defensores da Escola sem Partido, pois é útil tratar a homossexualidade como anomalia, bem como, paradoxalmente, a desigualdade feminina como um fenômeno "natural", impedindo a emergência e a consolidação de novas relações entre conhecimento, indivíduos, sociedade e cultura.

Figura 5: Parada LGBTQIA+ em Curitiba (PR)

Fonte: Paulo Lisboa, para Brazil Photo Press.[8]

O trabalho de Cláudia Vianna (2015) explora as relações entre os movimentos sociais e o Estado na elaboração e promoção de políticas públicas educacionais endereçadas para a diversidade sexual e as relações de gênero. O entendimento da inserção das discussões de gênero e de diversidade sexual nas políticas públicas da educação brasileira se deu, essencialmente, a partir do governo de Luís Inácio Lula da Silva, em 2003. A inserção de tais demandas, como aconteceu e acontece com outros movimentos sociais, foi marcada por tensões e interlocuções do governo com exigências coletivas pela redução das desigualdades e pela construção de direitos sociais oriundos do movimento LGBTQIA+.

Vianna (2015) ainda destaca as contradições recorrentes no processo de acolhimento e interlocução entre o coletivo e o

8 A imagem pode ser acessada no *link*: bit.ly/Parada_diversidade_curitiba.

governo, assim como os avanços significativos e os desafios relevantes. Uma das ressalvas que a autora levanta é que, ao introduzir tais demandas em suas pautas e ações, as políticas públicas desconsideram as relações de gênero que delineiam os tradicionais – e, muitas vezes, conservadores – parâmetros que fundamentam as identidades de gênero e as identidades sexuais de docentes no cotidiano escolar, que impedem que as discussões e o amplo debate sobre o tema avancem no cotidiano da educação básica.

Embora não completamente atendidas, as demandas do movimento LGBTQIA+ em relação ao Estado se intensificaram porque tiveram escuta nos dois governos do então presidente Lula, sobre as demandas voltadas para a diminuição das desigualdades e pelo fim da discriminação e da violência contra pessoas LGBTQIA+. Num segundo momento, as demandas foram direcionadas para a conquista e/ou ampliação de direitos sociais e políticos. A pesquisadora entende políticas públicas como o Estado em ação em prol dos cidadãos.

Com efeito, a análise do processo de elaboração das políticas educacionais parte da elaboração de políticas públicas ligadas aos respectivos grupos, que demandam do Estado necessidades e urgências concretas, seja de cunho simbólico ou material. As políticas públicas de educação exigem, portanto, uma análise sociológica dos coletivos e dos campos sociais, que lutam e se articulam ao redor de interesses, muitas vezes, opostos. Tendo em vista a concepção monolítica do Estado, Vianna (2015, p. 793) deu ênfase ao "[...] seu caráter dinâmico e heterogêneo que, ao mesmo tempo, produz e sofre as consequências da luta pela concretização

de ideais democráticos e é posto em ação pelos diferentes governos, sendo o principal responsável pelo atendimento dessas demandas".

A investigadora ainda atenta para o caráter sexuado – além de misógino e heteronormativo – do Estado e de suas macropolíticas, que regulam e interpelam as diversas concepções de família, educação, reprodução e desejo, sendo que a escola é um dos espaços sociais mais importantes de seleção, veiculação, reconhecimento e/ou ocultamento de direitos relativos às identidades de gênero e à sexualidade. Segundo o psicólogo e sociólogo italiano Alberto Melucci (2001, apud VIANNA, 2015), os movimentos sociais emergem na esfera do conflito decorrente da ausência de reconhecimento de certa identidade coletiva em um determinado contexto social, econômico e político.

Assim, os movimentos sociais possibilitaram a emergência de uma identidade coletiva, que atravessa muitos sujeitos e que se caracteriza pela interação, negociação e a necessária tensão peculiar a esses processos. Diante disso, Vianna (2015) defende que o diálogo contínuo com as investigações sobre gênero contribui para que os movimentos sociais pensem o gênero, o sexo e a sexualidade como fatores da organização social calcados nas diferenças que emergem das lutas pela expansão dos direitos. A partir das reflexões sobre a diversidade sexual e o pensamento feminista acerca das relações de gênero, a autora compreende o direito social como uma conquista historicamente contextualizada de entidades e de grupos que procuram transformar necessidades em direitos social e politicamente reconhecidos.

Portanto, tal como ocorreu com outros movimentos sociais, os conflitos, contradições, pressões e tensões do movimento LGBTQIA+, junto aos setores governamentais ligados à implementação de políticas de educação, introduziu novas aprendizagens e conceitos, não apenas nas instâncias estatais, mas também na sociedade em geral. A pesquisadora cita, por exemplo, os debates sobre a homofobia na escola, o respeito à travestilidade, o combate ao *bullying* homofóbico e o direito ao uso do nome social nas instituições de ensino. Ademais, a partir dessas ações, iniciou-se uma formação docente que busca desconstruir visões rígidas sobre as identidades de gênero e difundir conceitos igualitários e inclusivos, tendo como protagonistas principais Organizações Não Governamentais (ONGs) e entidades LGBTQIA+, atividades essas que foram propiciadas por editais emitidos pelo Ministério da Educação e, especialmente, pelo programa do governo federal chamado Brasil Sem Homofobia (BSH).

Da mesma forma que se passou com o movimento feminista e, sobretudo, a partir dele, a adoção da categoria gênero por parte do movimento LGBTQIA+ como ferramenta analítica permitiu a produção de saberes acerca do processo sociocultural e historicamente construído de controle dos corpos e dos desejos. Isso se deu por conta do intermédio de regulações explícitas, mas, na maior parte das vezes, indiretas, de produção de políticas educacionais e de práticas educativas recorrentes no cotidiano escolar. Nesse sentido, a heterossexualidade e a proeminência do sexo masculino são impostas, intencionalmente ou não, como a regra e o que é considerado “normal”.

Apesar disso, nos documentos, pareceres e proposições do governo analisados por Vianna (2015), a ideia de desigualdade social ligada à sexualidade e ao gênero foi deficiente, aparecendo subsumida na grande ênfase dada ao termo "diversidade". Vianna (2015) também mostra como o movimento LGBTQIA+ teve aprendizados com outros movimentos sociais. Um exemplo é o movimento negro, que, pelo menos desde o fim da década de 1950, enfatizou a importância do reconhecimento social e da atenção para a questão das desigualdades socioeconômicas, da participação política e da cidadania decorrentes da transformação da diferença em algo inferior e/ou menor. Com efeito, em primeiro lugar, o movimento feminista e, na sua esteira, o movimento LGBTQIA+ alertaram para o fato de que a identidade, o comportamento sexual, a vida privada e o desejo não devem ser os únicos alvos de demandas e ações, mas também a busca por reconhecimento, por respeito social – mais do que mera tolerância – e por igualdade de acesso a serviços, oportunidades, mercado de trabalho e direitos civis.

A ênfase na diversidade, segundo a autora, tem na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e nas políticas de financiamento propugnadas pelo Banco Mundial seus principais incentivadores, e é exemplificada pela Declaração Universal sobre Diversidade Cultural de 2002. Duas críticas podem ser feitas em relação a esse entendimento da identidade de gênero e da sexualidade enquanto algo apenas ligado à diversidade e ao multiculturalismo. A primeira é o mascaramento das desigualdades sociais, enquanto a outra admoestação advém dos referenciais marxistas histórico-críticos. Por exemplo,

os desenvolvidos por Saviani (1985), já que a insistência no "diverso" pode, por outra mão, ressaltar o individualismo e o consequentemente enfraquecimento das lutas coletivas em prol de realidades que atravessam várias pessoas por algum motivo, como é o caso das lutas identitárias empreendidas pelos inúmeros movimentos sociais. Portanto, na confluência dessas duas críticas, revela-se que,

> [...] se é verdade que o uso do termo diversidade permite ganhar apoios na discussão política (por exemplo, com os empresários para implementar políticas específicas no emprego), perde em especificidade e precisão na construção das próprias demandas de direitos e agendas políticas [...], o problema que aqui se coloca é que incluir a defesa da diversidade não necessariamente abarca a superação das bases materiais desiguais [...] ou, no dizeres de Henri Lefebvre, ignorando as necessidades radicais que as diferenças, quando transformadas em desigualdade, expressam (VIANNA, 2015, p. 796).

Outra constatação pertinente da cientista é que, principalmente a partir do governo Lula (2003-2010), inúmeros levantamentos passaram a verificar o crescimento da produção acadêmica e didática sobre a educação escolar e em relação às questões de gênero e sexualidade, e a considerar os indicadores sobre a presença de práticas homofóbicas nas escolas. Além disso, as relatorias nacionais elaboradas em 2002 pela Plataforma Dhesca Brasil – uma articulação de 36 movimentos sociais brasileiros e ONGs que busca a reparação de direitos humanos, econômicos, ambientais e civis violados – também mostraram estudos independentes referentes aos casos de violação de direitos humanos, relativos à identidade de gênero e às práticas sexuais.

Um fato marcante foi a participação do governo brasileiro e de diversos sujeitos coletivos do país em conferências internacionais, o que ensejou a emergência de um pacto educacional direcionado a mitigar as desigualdades socioculturais no tocante ao cumprimento das metas de universalização do acesso e da elevação da escolaridade da população, da flexibilização e modernização dos currículos, da melhoria da formação docente, entre outros fatores. Logo, na Conferência de Cúpula de Nova Delhi, em 1991, reforçou-se a necessidade de uma educação que promovesse valores humanos universais, o que incluía o respeito à diversidade cultural, entendida também em suas facetas raciais, de gênero, religiosas e sexuais (VIANNA, 2015).

A partir daí, a defesa da equidade ganhou espaço enquanto um dos principais pontos para o fortalecimento dos pressupostos de uma sociedade igualitária, aberta à diversidade e justa. Difundiu-se a ideia de que a igualdade de oportunidades pavimentaria a equidade sociocultural. Por meio da noção de diversidade, buscou-se diversificar o ensino de modo a incluir peculiaridades, tanto culturais quanto de gênero, e incitar a convivência pacífica entre as diversas vivências. O equívoco é que, nessa concepção, incluir a diversidade deixa de lado a busca por superação dos fundamentos concretos das desigualdades. Em relação às demandas dos movimentos LGBTQIA+ acerca das políticas educacionais, especificamente, no princípio da década de 1980, elas eram voltadas para a questão da saúde pública, em razão da fulminante epidemia de Aids. Aos poucos, essas demandas se somaram ao combate à homofobia, aliando-se ao movimento feminista e ao combate ao assassinato do

público LGBT, também considerado uma forma de violência de gênero.

Com efeito, em 1986, foi criado o Programa Nacional de DST/Aids, sendo estruturado de forma mais efetiva a partir de 1988, não por coincidência quando ocorreu a promulgação da Carta Magna do país. Na esfera das ações direcionadas às políticas de prevenção das Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs) e Aids, em 1994, o Ministério da Saúde lançou o Programa Aids I, com recursos vindos do Banco Mundial, inovando no sentido de envolver uma intensa participação dos setores organizados nas ações coletivas e nos movimentos sociais (VIANNA, 2015). Também em 1994, foram publicadas diretrizes para uma Política Educacional em Sexualidade, apoiadas em recomendações da Organização Mundial da Saúde (OMS) e da Unesco, porém, com responsabilidade técnico-pedagógica e coordenação do Ministério da Educação.

Em especial, uma dessas orientações do documento aconselhava a inclusão de Educação Preventiva Integral (EPI) nas atividades e nos conteúdos curriculares e pedagógicos da educação infantil e dos ensinos fundamental e médio. Não obstantes tais recomendações tivessem um caráter marcadamente heteronormativo e um viés fisiológico sobre a sexualidade, a inserção da EPI representou um considerável avanço durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso. A partir de 1995, o movimento LGBTQIA+ encorpou ainda mais, com a fundação da Associação Brasileira de Gays, Lésbicas e Transgêneros (ABGLT), mobilizando a participação

de novos atores e a ampliação de ações e de pressões sobre a esfera legislativa.

No caso das demandas em prol da diversidade sexual na educação, Vianna (2015) detectou, no começo dos anos 2000, um discurso dirigido para a inclusão social – não apenas de pessoas LGBTQIA+s, mas também de negros(as), mulheres, indígenas, entre outros –, a partir da negociação de várias reivindicações. Isso está em acordo com a teórica feminista Nancy Fraser, que nomeia esse tipo de acontecimento como políticas de reconhecimento, isto é, oriundas de pressões exercidas por movimentos sociais e lutas coletivas que passam a ocupar definitivamente o cenário político. No final de 2003, durante o XI Encontro Brasileiro de Gays, Lésbicas e Transgêneros, o Governo Federal, por meio da Secretaria de Direitos Humanos, apresentou a proposta de produção de cartilhas para informar a sociedade sobre quem são os sujeitos LGBTQIA+ de fato, respondendo às demandas do movimento.

A partir daí, estreitaram-se as relações entre os ativistas e os setores governamentais, e novas institucionalidades foram instituídas no plano específico do Ministério da Educação. Uma delas foi a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) em 2004, que contemplava também questões raciais, objetivando enfrentar as diversas frentes de desigualdades através da articulação de programas de combate às discriminações sexual, de gênero e racial (VIANNA, 2015). Tal iniciativa favoreceu uma participação maior da sociedade civil e reuniu

gestores dos sistemas educacionais, autoridades estaduais e municipais e representantes dos movimentos sociais.

Assim, foi instituído o programa Brasil Sem Homofobia, em 2004, voltado ao combate à violência e ao preconceito contra pessoas LGBTQIA+ e à promoção da cidadania homo e transexual. Com isso, sob a responsabilidade da Secretária de Direitos Humanos, foram resgatadas demandas históricas do movimento, bem como parcerias com universidades e ONGs, no sentido de elaborar metodologias, fundamentação teórica e estruturação para o documento em questão. No âmbito federal, a iniciativa reuniu importantes ministérios: o da Cultura, o da Educação, o da Justiça, o da Saúde, o das Relações Exteriores e o do Trabalho e Emprego, chegando ao total de 17 ministérios associados ao projeto em 2007.

Influências vindas dos movimentos feministas – no sentido de se combater a misoginia dentro do movimento LGBTQIA+ – e de organismos internacionais, como a Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos (OEA), realizada em Medellín em 2008, fizeram com que o Brasil tomasse a iniciativa de propor a resolução “Direitos Humanos, Orientação Sexual e Identidade de Gênero”. Merece ser sublinhado que, assim como contou com inúmeros aliados, o programa Brasil Sem Homofobia (BSH) também atraiu muitos opositores ligados à gestão pública, além de parte da Conferência de Bispos do Brasil (CNBB) e de grupos evangélicos, representados tanto na sociedade civil quanto no poder legislativo. A partir de 2016, o último grupo pode ser entendido como um movimento social, embora disperso e com várias lideranças (pastores e bispos das igrejas). Esse coletivo é

um dos principais propulsores do Escola sem Partido, que busca banir discussões no ensino regular sobre gênero e orientação sexual, e, secundariamente, sobre religiões de matriz africana.

Conforme expõe Vianna (2015), inicialmente, o Brasil Sem Homofobia tinha um grande enfoque nos casos de violência física e de assassinatos de trans e homossexuais, mas rapidamente passou a tratar de outras temáticas em uma perspectiva mais abrangente da justiça social, como a cidadania, a desigualdade de direitos civis, o *bullying* escolar, o acesso diferenciado ao emprego etc. Mesmo com os conflitos e tensões, o documento revelou que os objetivos fulcrais do programa eram a modificação dos comportamentos e da mentalidade dos indivíduos em geral por intermédio da educação, posta em prática, mormente, pelos gestores públicos. Entre outros aspectos, era previsto o respeito e a não discriminação por orientação sexual por meio da educação escolar. Outra importante recomendação desse programa salientou a importância da formação continuada de professores sobre as temáticas de gênero, homofobia e sexualidade. Foi instituído, então, pelo Ministério da Educação por meio da Secad, em 2005, o edital Formação de Profissionais da Educação para a Cidadania e Diversidade Sexual, defendendo a

> [...] importância de se promover ações sistemáticas que ofereçam aos profissionais da educação bases conceituais e pedagógicas que melhor lhes dotem de instrumentos para lidarem adequadamente com as diferenças de orientação sexual e identidade de gênero [...] e que educadores(as) deveriam estar preparados para detectar e lidar com atos de violência simbólica

> ou física (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005, apud VIANNA, 2015, p. 800).

Isso aponta para a articulação da Secad – extinta logo após a posse de Jair Bolsonaro, que instaurou um governo federal de extrema-direita – à crescente mobilização de inúmeros setores sociais em busca de legitimidade das diferenças, o que corresponde, de certa maneira, a uma percepção mais aguda do estratégico papel da educação para a valorização da diversidade. Nesse sentido, a educação é vista como um componente central para garantir a inclusão e a igualdade de oportunidades e de acesso aos serviços, à educação e ao trabalho, bem como para enfrentar os inúmeros tipos de discriminação e de violência, principalmente no que se refere às questões de orientação sexual e de identidade de gênero.

Como salienta Vianna (2015), tanto a negligência quanto as relações de poder que determinam os enfoques tradicionais que sustentam as relações de gênero desiguais na sociedade ainda restringem a efetiva consolidação da inserção das questões de gênero e da diversidade sexual como categorias balizadoras de políticas públicas para a educação e para a desestabilização da heteronormatividade, principalmente para a mitigação da misoginia e da homofobia. Outro problema verificado no estudo é que, muitas vezes, na apropriação dos discursos dos movimentos sociais por parte do governo e em sua utilização por gestores, que não são militantes na maioria das vezes, as identidades tornaram-se rotuladas e engessadas, além de, na maior parte das vezes, os(as) homossexuais serem tratados(as) como idênticos(as).

Além disso, essas coletividades, historicamente tão segregadas, seja na sociedade seja na escola, não conseguiram impor seus mecanismos de reconhecimento e de respeito nas políticas e, sobretudo, nas práticas educacionais. Em muitos casos, essas temáticas continuaram invisibilizadas e/ou descritas caricaturalmente e, até mesmo, estigmatizadas. De acordo com Vianna (2015), isso se deveu ao fato de que muitos planos e programas voltados para esse tema concebidos pelos governos subsidiados teoricamente pela academia e pelos movimentos não foram incorporados às práticas educativas concretas, visto que dizem respeito às micropolíticas escolares e às deliberações pessoais de educadores, alguns dos quais condenam sutil ou veemente a discussão de tais assuntos em sala de aula. Ou seja, em muitos casos, as micropolíticas institucionais boicotam e desconsideram as políticas estruturais amplas, formuladas no contexto das secretarias estaduais ou no Ministério da Educação.

Para o silenciamento dessas discussões nas aulas, somam-se concepções cristalizadas de que a sexualidade é algo da ordem exclusiva do âmbito privado e que as crianças e os adolescentes não possuem qualquer sexualidade ou maturidade para tratar desses temas. Ao lado da intolerância religiosa contra crenças de matriz africana, como a umbanda e o candomblé (GOMES, 2017), também existe uma forma não explícita de racismo. Muitos estudos apontam que a inserção da religião nas creches e nas escolas públicas se dá por vias profissionais da educação, sobretudo por mulheres adeptas de correntes evangélicas neopentecostais e, secundariamente, católicas ligadas a grupos conservadores. São elas as principais opositoras de debates acerca da sexualidade e

da identidade de gênero em sala de aula. Portanto, os movimentos feministas, negro e LGBTQIA+ estão na interface desse preconceito. Tal aspecto corrobora a percepção de Vianna (2015) de que a excessiva ênfase na diversidade – sexual e de gênero – por parte das ações do Estado acaba por desconsiderar as relações de poder chancelada pela heteronormatividade e pela estrutura patriarcal da cultura brasileira.

Apesar disso, incentivada pelos movimentos sociais, a formação em sexualidade e gênero deu visibilidade e voz a temáticas até então tidas como tabus, demonstrando aquilo que Stephen Ball e Jefferson Mainardes (2011) chamam de políticas de transformação, para se referir ao alcance de políticas macroestruturais a partir de micropolíticas escolares concretas. Nesses termos, a mudança ou a simples possibilidade de mudança conduz à superfície certos conflitos e problemas historicamente soterrados e que, de outra forma, teriam ficado em silêncio nas rotinas da escola. As próprias polêmicas sobre determinados temas na sociedade favorecem o debate sobre eles, entre os docentes e pela comunidade escolar como um todo.

O projeto Escola sem Homofobia, pertencente ao amplo programa Brasil Sem Homofobia (BSH) e destinado a apoiar a produção de materiais educativos que combatam a discriminação contra homo e transexuais, foi desenvolvido por ONGs renomadas, como a Associação Brasileira de Gays, Lésbicas, Bissexuais e Transexuais (ABGLT). O projeto foi supervisionado pelo Ministério da Educação (VIANNA, 2015) e o material é composto por um caderno de atividades para professores(as) em sala, seis boletins para discussão com os discentes e três

recursos audiovisuais. Inicialmente, o convênio firmado com o Ministério da Educação previa, além da elaboração do "*kit*", a capacitação de técnicos e docentes, com a participação de representantes do movimento LGBTQIA+ de vários lugares do país.

Entretanto, em razão de pressões da bancada religiosa do Congresso Nacional, principalmente por parte da evangélica, a presidenta Dilma Rousseff vetou o material em 2011, alegando inadequação. Isso se torna irônico ao relembrar que, no mesmo dia do veto ao chamado pejorativamente "*kit* gay", o Supremo Tribunal Federal (STF) reconheceu a união estável, isto é, o matrimônio civil entre pessoas do mesmo sexo. De qualquer forma, foi a partir desse acontecimento que o cenário se modificou drasticamente quanto às contradições, avanços e retrocessos ligados à sexualidade e ao gênero, uma vez que

> [...] as reivindicações do movimento LGBTQIA+, as conquistas de direitos sociais de sujeitos coletivos com história de segregação e o crescimento desses sujeitos enquanto formuladores de políticas públicas impuseram novos desafios teóricos e práticos para a própria elaboração dessas políticas, dando visibilidade ao caráter sexuado do próprio Estado (VIANNA, 2015, p. 803).

Assim sendo, o Estado em ação necessariamente envolve os movimentos sociais na elaboração e na promoção de políticas públicas e na execução de ações que mudem as mentalidades docentes e a cultura escolar. Essa atuação pressupõe um processo educativo para toda a sociedade, na qual a segregação e as estratégias de enfraquecimento das minorias são

recorrências históricas que devem ser suprimidas ou, ao menos, mitigadas – como veremos no capítulo 12, acerca dos grupos religiosos conservadores e reacionários envolvidos no veto ao projeto Escola sem Homofobia. Tratados enquanto um movimento social, esses grupos são encabeçados por fundamentalistas neopentecostais que se organizaram em torno do projeto Escola sem Partido,[9] que, por sua vez, após o *impeachment* de Dilma Rousseff, ganhou enorme fôlego.

Finalizando, é preciso destacar que a partir das problematizações de movimentos como o feminismo, o movimento indígena/indigenista e o movimento negro, principalmente, muitos grupos e sujeitos homossexuais, ligados ou não aos coletivos, passaram a questionar suas práticas e posturas misóginas e/ou racistas. Isso resultou em um processo de autocrítica, no sentido de incluir efetivamente a população LGBTQIA+ não branca em posições de liderança e/ou de destaque. Ou seja, foi revista a questão da reprodução da dicotomia do feminino subordinado ao masculino dominante dentro de um grupo de pessoas marginalizadas e discriminadas por seu desejo e/ou prática sexual.

9 Certamente, essa expressão é uma referência afrontosa ao projeto Escola sem Homofobia.

CAPÍTULO 6

Movimento negro

Em um estudo sobre a situação educacional dos negros brasileiros, Luiz Alberto Gonçalves e Petronilha Silva (2000) destacam dois eixos principais de análises: a exclusão e o abandono. Esses problemas sempre estiveram relacionados ao modo pelo qual as elites nacionais buscaram resolver a questão da instrução voltada para as camadas populares. Isso porque uma das funções da instrução pública no século XIX era preparar adultos para novas modalidades de trabalhos, especialmente os fabris, que começavam a ser inseridos na economia do país.

Em uma perspectiva fortemente conservadora e moralizadora, a instrução pública voltada para as classes populares era vista como um mecanismo que evitaria os vícios e a criminalidade. Assim, "[...] os cursos noturnos para jovens e adultos foram projetados e se expandiram em todo o país para atender os seguintes objetivos: o da *civilidade*, da moralidade, da liberdade, do progresso, da modernidade, da formação da nacionalidade brasileira, da positividade do trabalho" (PERES, 1995, p. 95 apud GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 136). Vale ressaltar que esses cursos só estiveram disponíveis para a população negra a partir da Reforma do Ensino Primário e Secundário, em 1978.

Já no alvorecer do século XX, o contexto de mudanças e de estratégias de mobilizações levaram à emergência dos primeiros movimentos sociais de protestos com lideranças negras, sob a forma dos atores coletivos modernos e que se colocaram na cena política lutando contra os rígidos modos de dominação socioeconômica e política. Um dos mais emblemáticos movimentos de protesto no início do

período republicano foi a Frente Negra Brasileira, criada em São Paulo, em 1931. No Rio de Janeiro, as manifestações se organizaram ao redor do Teatro Experimental do Negro, encabeçado por Abdias do Nascimento e Guerreiro Ramos.

Entretanto, foi a partir do princípio da década de 1980 que o movimento negro passou a ter um caráter nacional, reunindo entidades negras em todo o país em defesa da democracia. Segundo Gonçalves e Silva (2000), essas organizações são polos congregadores que desempenham diversas funções: são clubes recreativos ou associações culturais que preservam valores e religiões afro-brasileiras; podem ser entidades com cunho político; e, mais recentemente, representam modos de mobilização de jovens em torno de práticas artísticas de cunho étnico (*hip-hop*, afoxés, *funk*, capoeira etc.). Em qualquer caso, tais agrupamentos configuram instâncias educativas, na medida em que os sujeitos que deles participam as vivenciam como um espaço de educação política. Entre suas bandeiras de luta, vale mencionar o direito à educação, que sempre esteve presente na agenda desses movimentos, não obstante concebido com diferentes significados. De fato, a educação tem sido vista, ora

> [...] como estratégia capaz de equiparar os negros aos brancos, dando-lhes oportunidades iguais no mercado de trabalho, ora como veículo de ascensão social e, por conseguinte, de integração, ora como instrumento de conscientização por meio da qual os negros aprenderiam a história de seus ancestrais, [...] direito à diferença e respeito humano (GONÇALVES, 2000, p. 337 apud GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 139).

Um líder de um segmento do movimento negro paulistano dos anos de 1920, quando entrevistado pelos pesquisadores, relatou sua experiência enquanto criança alijada da escola e enviada precocemente ao mercado de trabalho, exemplificando várias histórias similares: "[...] minha mãe foi uma negra, doméstica, muito lutadora, mas não podia me manter. Ela tinha de me deixar na casa dos outros para poder trabalhar [...]; eu sempre vivi maltratado [...]. Com ajuda da minha mãe fui trabalhar como entregador de marmitas, menino de recados e ajudante de carpinteiro" (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 139).

A escolarização dos homens negros que nasceram no começo do século XX, quando ocorria, era somente na idade adulta. Já as meninas eram enviadas a orfanatos, em que aprendiam "prendas domésticas" e, quando um pouco maiores, eram "adotadas" por famílias de classe média ou alta, sendo algumas até mesmo estrangeiras, para que trabalhassem como empregadas domésticas ou costureiras em pequenas confecções montadas por imigrantes. Vale ressaltar que, em alguns casos, a alternativa de várias mulheres era a prostituição. Assim, "[...] no final dos anos 20, o lugar destinado à mulher negra amenizava um grave problema social à época, o desemprego no meio negro" (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 139). Porém, as entidades negras não se resignavam perante essa situação, combatendo o analfabetismo e incitando os negros a se escolarizarem.

Figura 6: Marcha da Consciência Negra nas ruas do Recife (PE)

Fonte: Débora Britto, para o MZ Conteúdo.[10]

Regina Pahim Pinto (1993), referenciada por Gonçalves e Silva (2000), por exemplo, investigou como o movimento negro tratava a educação como um mecanismo de ascensão social, tendo ações educativas originadas dentro do próprio movimento. Os negros mobilizados desenvolviam uma percepção bastante crítica sobre a política educacional vigente, que era a quase ausência de providências mais efetivas por parte do poder público. Além disso, nos jornais da imprensa negra paulista, em seu período mais áureo, que vai da década de 1920 até o fim dos anos de 1930, são encontradas muitas matérias que estimulavam o estudo e salientavam a importância de se instrumentalizar para o trabalho. Há várias mensagens exortando os pais a não deixarem seus filhos fora da escola e estimulando os adultos a se alfabetizarem

10 A imagem pode ser acessada no *link*: bit.ly/Marcha-Consciencia-Negra_PE.

ou a completarem os estudos, para que pudessem conseguir não só uma condição econômica mais decente, mas também ler e interpretar leis, e, assim, fazer valer seus direitos.

Desse modo, o jornalismo engajado dos vários movimentos negros, como foi o caso do *Clarim d'Alvorada*, era um importante elemento de educação e de desenvolvimento intelectual da população negra brasileira nas grandes cidades, valendo-se de uma retórica combativa e militante, além de criticar, inclusive, alguns comportamentos oriundos da própria comunidade, que eram vistos como empecilhos para a emancipação dos sujeitos e para a causa negra. Ademais, esse incitamento à educação formal era uma estratégia para ampliar os índices de escolarização dos negros, o que é um importante ponto de partida para incutir nos sujeitos a noção de que a educação é um capital sociocultural que os negros precisavam para enfrentar a disputa com brancos e estrangeiros no mercado de trabalho. Cabe destacar que tais escolas eram mantidas exclusivamente pelas entidades negras, sem qualquer subvenção estatal. A alfabetização de adultos era uma das preocupações mais precípuas dessas iniciativas e

> [...] não se dissociava dos serviços de assistência social. Estas duas modalidades caminhavam juntas [...]. A imprensa negra refletia, de certa forma, uma importante dimensão da educação dos negros, a saber: educação e cultura apareciam quase como sinônimas na maioria dos artigos publicados pelos jornais militantes da época. Não só divulgavam cursos como também apresentavam a agenda cultural das entidades (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 142).

Alguns acadêmicos também insistem no importante papel educativo das conferências na formação da opinião pública do segmento negro (GOMES, 2017). Nessa análise, elas teriam sido importantes aliadas para a difusão de ideias de reconhecimento e de combate ao racismo, visto que, por meio da fala, puderam atingir um público não alfabetizado. Assim, perante o abandono a que foram relegados desde a abolição até o começo do século XX, os movimentos negros chamaram para si o papel de escolarizar suas crianças e jovens, bem como o de alfabetizar seus adultos.

Nos textos e documentos consultados pelos cientistas, praticamente inexiste menção à educação enquanto dever do Estado e direito das famílias negras. Todavia, tais entidades inverteram essa realidade. A educação foi colocada como obrigação da família e, juntamente a outros tipos de protestos raciais, existia uma intensa desaprovação do descaso governamental para com a educação dos negros. Outra crítica contundente se dirigia à educação escolar, como a apresentada pelo militante Olímpio Moreira da Silva, em um artigo de 1934:

> Há grupos escolares que recebem negros porque é obrigatório, porém os professores menosprezam a dignidade da criança negra, deixando-a de lado para que não aprendam, e os pais pobres e desacorçoados pelo pouco desenvolvimento dos filhos resolvem tirá-los da escola e entregar-lhes serviços pesados (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 143).

Ao lado da valorização da educação formal, também existia – seja na imprensa, seja nos movimentos – a consciência

de que, com a escolarização dada pelos estabelecimentos oficiais de ensino, os negros não deveriam se afastar da educação informal, ancestral e atávica de origem africana, assim como não deveriam se deixar capturar por ideologias que veiculassem uma aceitação artificial face às camadas superiores e brancas da sociedade, e, com isso, abandonassem seu grupo de pertencimento e origem.

Outros movimentos e jornais também publicaram textos combatendo o lugar de inferioridade das mulheres negras no mercado de trabalho, tentando romper com a histórica e perniciosa sequência de escrava para doméstica. Com efeito, a prática escolar mais ampla do período considerado foi realizada pela Frente Negra Brasileira (FNB), entidade que desenvolveu uma grande experiência de educação política, com a meta de agrupar, educar e orientar o povo negro. Para isso, a organização implantou uma escola que atendeu cerca de 4 mil discentes somente no curso de alfabetização, que também aceitava pessoas de outras raças.

Gonçalves e Silva (2000) ainda postulam que, na FNB, a educação dos afrodescendentes de ambos os sexos não se limitava à escolarização. Havia a ideia de que, para haver uma mudança significativa no comportamento dos(as) negros(as) brasileiros(as), era necessário promover, ao lado da escolarização, um curso de formação política. O movimento fazia alusão ao fato de que os séculos de escravidão deturparam a imagem que os negros tinham de si mesmos e uns dos outros. Eles entendiam que a apatia que acometia o povo negro brasileiro e a entrega aos vícios e à marginalidade resultava de um passado que ainda vivia na alma do negro

livre, jogado à própria sorte nas periferias, nos cortiços e nas nascentes periferias das cidades. Logo, a iniciativa proposta pela FNB se chamava Curso de Formação Social, e seu currículo era composto por aulas de educação moral e cívica, história e conhecimentos gerais. Seguia a mesma estruturação do curso ginasial, complementando o curso de alfabetização de adultos, mas sem validade oficial.

Mesmo interrompida com o fechamento da FNB pela ditadura varguista, a experiência de escolarização desencadeou novos debates sobre a educação dos negros no país e propiciou a divulgação de uma história dos negros que se contrapunha à história oficial, elitista e eurocêntrica. No entanto, embora as associações enxergassem que a escolarização e a educação profissional fossem necessárias e obrigatórias para os negros, alguns desses movimentos sociais não acreditavam que a educação fosse dever do Estado. Um dos motivos para isso era que

> [...] a forma como os negros militantes buscaram reagir à precária situação educacional de seu grupo étnico exigiu deles um tipo de compromisso pessoal, de engajamento direto para resolver um problema que não era exclusivamente dos negros, mas era um problema nacional [...]. O clima político do início do século, impregnado de ideologia liberal, moldava os indivíduos ao ponto de imaginarem que a tão almejada integração social e [...] mobilidade social dependia exclusivamente do esforço de cada um (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 145).

Essa mentalidade meritocrática era mais comum em contextos em que os militantes negros conviviam mais proximamente com os recém-chegados imigrantes europeus, como

foi o caso de Porto Alegre, Rio de Janeiro e, principalmente, São Paulo. Também no Nordeste, os movimentos negros tiveram que assumir o encargo da educação de seus pares. Com efeito, em 1936, foi criada a Frente Negra Pernambucana em Recife, que buscava educar os mais jovens e promover o povo negro, como um todo, a uma real inserção na sociedade. Para esse fim, o poeta Solano Trindade criou uma estrutura artístico-cultural, que acabou ficando conhecida como Teatro Popular Brasileiro. A iniciativa congregava jovens negros e proletários de várias raças, que pesquisavam as manifestações culturais afro-brasileiras e, a partir disso, realizavam apresentações que percorriam o país.

Outro motivo para a negligência da educação dos negros por parte do Estado, que, então, teve que ser assumida pelas entidades, movimentos e irmandades negras, foi que não houve mudanças drásticas nem profundas no cenário político das oligarquias que comandavam o país na passagem do Império para a República. Ou seja, mesmo após a abolição, a mentalidade das elites permanecia a mesma, não reconhecendo essa parcela da população como cidadã, sequer como plenamente humana (GONÇALVES; SILVA, 2000).

Sendo assim, as ações das entidades e dos movimentos negros, não somente em relação à educação, tinham muito mais a ver com autonomia do que com tutela, no que tange às relações com o Estado. Ao se aproximar a segunda metade do século XX, o movimento negro adotou mais aspectos nacionais do que regionais, o que ocorreu no mesmo período em que se efetuou a consolidação do Estado nacional. Na então capital federal, Rio de Janeiro, diferentes forças sociais

se mobilizaram para influenciar na elaboração da Carta Constitucional de 1946. Dessa maneira, a década de 1950 representou um passo decisivo para os negros no que se refere à articulação de alianças com setores progressistas da sociedade, buscando, entre outros aspectos, sair do relativo isolacionismo da militância negra.

Nesse contexto, uma das mais profícuas alianças estabelecidas pelo movimento negro foi com os setores intelectuais e acadêmicos, tanto brasileiros quanto estrangeiros. Por exemplo, na década de 1930, em Salvador, com o apoio de outros intelectuais baianos, Edson Carneiro e Jorge Amado criaram a Academia dos Rebeldes, em prol da valorização da cultura negra e com ênfase no resgate dos cultos afro-brasileiros. Já no final dos anos de 1940, tais articulações ganharam um tom mais acadêmico, objetivando produzir conhecimentos críticos sobre a situação dos negros no país.

Pesquisadores como Roger Bastide, Guerreiro Ramos, Pierre Verger e Florestan Fernandes se aproximaram dos movimentos e entidades negras, e, de certa forma, inauguraram estudos que denunciavam que o Brasil não era o paraíso racial que se pensava e se divulgava. À proporção que o tempo foi passando, as demandas das novas gerações negras foram se ampliando. Não bastava apenas o acesso ao ensino fundamental; exigia-se como direito os ensinos médio e universitário (GONÇALVES; SILVA, 2000).

No Rio de Janeiro, a entidade que mobilizou o protesto racial no período foi o Teatro Experimental do Negro (TEN). Sob a liderança de Abdias do Nascimento, essa organização teve

um papel central na Constituição de 1946. Os militantes viajavam pelo país para organizar, com entidades locais, o evento que ficou conhecido como Convenção Nacional do Negro Brasileiro (CNNB), em prol da real e plena cidadania dos negros brasileiros. Em 1945, a Associação dos Negros Brasileiros (ANB) lançou o Manifesto de Defesa à Democracia, conseguindo, inicialmente, o apoio da União Nacional dos Estudantes (UNE).

Ao fim e ao cabo, a UNE retirou o endosso inicial, alegando que, no texto proposto, a defesa afirmativa da cidadania dos afrodescendentes seria, na verdade, uma forma de "racismo invertido". Ainda assim, o TEN abriu caminho para ações futuras importantes, propondo questões práticas, como um instrumental jurídico para garantir os direitos dos negros, a democratização do sistema político, a abertura do mercado de trabalho, o acesso dos negros à educação e à cultura, e a elaboração de leis antirracistas.

No que concerne ao acesso à educação, o TEN propunha medidas plenamente viáveis, caso houvesse interesse político: "Ensino gratuito para todas as crianças brasileiras, admissão subvencionada de estudantes nas instituições de ensino secundário e universitário, de onde foram excluídos por causa da discriminação e da pobreza" (NASCIMENTO, 1878, apud GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 148). Já o intelectual e militante Guerreiro Ramos encarava a situação dos negros do país com pouco otimismo. Ele fazia alusão ao fato de que a secular servidão a que foram submetidos fez com que os negros fossem inseridos sem preparo na sociedade branca e livre. Analfabetos e pobres, a população negra se via mentalmente

impedida de desenvolver estímulos psíquicos apropriados à vida civil, urbana e industrial. Para ele, indiscutivelmente, a educação seria dever do Estado e direito do cidadão. Por essa razão, muitos dos propulsores do TEN desaprovavam o modelo proposto pela militância paulistana, pois, para eles, assumir uma tarefa que seria, a princípio, do governo, provocou certo isolamento dos negros em guetos.

Guerreiro Ramos se recusava veementemente a aceitar que o negro seria um problema social. Em sua percepção, era o branco brasileiro que concebia o negro como um problema. Nessa perspectiva, a baixa escolarização não seria um problema do negro, mas um problema imposto às populações negras – bem como aos pobres em geral – por uma nação historicamente excludente. No que diz respeito aos níveis educacionais secundário e universitário, o TEN defendia os subsídios para as populações negras pobres, uma vez que seriam os dois níveis de ensino em que a democratização estaria mais distante.

Outra inovação do projeto defendido pelo TEN era o entrelaçamento entre cultura e educação, já que considerava, perspicazmente, que a simples escolarização não seria suficiente para criar o que Guerreiro Ramos nomeou como “estímulos mentais apropriados à vida civil” entre os negros. Segundo ele, os negros haviam desenvolvido um profundo sentimento de inferiorização, que se enraizara na cultura brasileira. Logo, seria necessária uma ampla revisão dos conteúdos culturais que as elites brancas e, em consequência, os currículos escolares, elaboraram acerca dos diferentes povos que compunham a sociedade nacional.

Segundo Gonçalves e Silva (2000), foi a partir da década de 1980, mormente com a criação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978, que as temáticas educacionais atinentes aos negros brasileiros começam a ser tratados nas discussões públicas em geral. Assim, desde o seu primeiro manifesto, várias entidades negras vêm colocando a educação como uma das prioridades de suas lutas. Um fator relevante nesse contexto é a inserção cada vez maior de militantes com formação universitária, inclusive de pesquisadores(as), que levaram a temática da educação negra para a universidade e para o governo, como fez Nilma Lino Gomes, professora da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e ex-ministra no governo Dilma Rousseff.

Sendo assim, a via acadêmica favoreceu novos modos de trocas de experiência e de produção de conhecimentos. Porém, os cientistas reforçam que o maior volume de produção de saber sobre os negros, inclusive na área da educação, ainda vem sendo realizado fora das universidades e dos centros de pesquisa. Além disso, mesmo que a educação tenha se universalizado por meio da escola gratuita e pública, ela permanece sendo um dos campos de atuação dos movimentos negros, intervenções levadas a cabo, hoje, mais por ONGs do que por associações. Essas entidades também promovem vários encontros de caráter político, no sentido do combate ao racismo na escola, por exemplo, ao articular forças sociais ligadas a partidos políticos, setores progressistas da igreja, sindicatos e movimentos sociais propriamente.

De fato, para Gonçalves e Silva (2000), o documento que funda uma perspectiva inovadora na luta contra o racismo

no país é o *Manifesto nacional do movimento negro unificado contra a discriminação racial*, publicado no dia 4 de novembro de 1978. Não por acaso, a data foi divulgada no bojo da emergência dos denominados “novos movimentos sociais”, isto é, daqueles movimentos que surgiram e/ou se reformularam em meio à luta contra a ditadura militar nos anos precedentes e que, a partir do final dos anos de 1970, contaram com certa abertura política e liberdade civil. Foi nesse contexto que foi ratificado o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra. Quanto aos sistemas de ensino, também se buscou direcionar as ações de combate aos preconceitos raciais, sendo que, entre 1978 e 1988, diversos encontros foram realizados com esse enfoque.

Um dos eventos mais significativos nesse sentido foi a Conferência Brasileira de Educação, realizada em Belo Horizonte em 1982, que, reunindo pesquisadores e professores de pós-graduação em educação, contou com uma mesa-redonda cuja temática era a discriminação racial nos sistemas de ensino (GONÇALVES; SILVA, 2000). A abertura da CBE para esse tema se coadunava com a postura política e social da época, isto é, de redemocratização, quando movimentos sociais de diferentes tipos sinalizavam para novos objetos de estudo e de intervenção, como é o caso das demandas educacionais de grupos minoritários e/ou excluídos. Entre as estratégias propostas, preconizava-se uma radical transformação dos currículos, buscando a supressão de estereótipos discriminatórios em relação aos negros e à cultura afro-brasileira nos cursos de formação de professores, no intuito de mudar a percepção e a atuação deles em relação ao racismo institucional e estrutural vigente na educação.

Enfatizava-se, ainda, a urgência de expandir o acesso dos negros em todas as fases de ensino e de propiciar, por meio da concessão de bolsas, as condições de permanência das crianças e jovens negros pobres no sistema de ensino. Em algumas redes estaduais de educação, foram criadas assessorias específicas para lidar com assuntos étnico-raciais diversos, já que a educação indígena também vinha sendo discutida e posta em prática de modo inovador.

Diante disso, algumas secretarias estaduais de educação propuseram mudanças nos currículos e, principalmente, nos livros didáticos. Nesses casos, as assessorias eram convocadas nas próprias comunidades negras locais, daí que a maior parte provinha da militância nos movimentos sociais, de partidos, de sindicatos e, em menor escala, da academia. Também cresceram as práticas de educação comunitária, concentrando-se em cidades como Salvador e Rio de Janeiro. Com a mudança nos currículos, além de se introduzir temáticas afro-brasileiras, não mais se estigmatizavam as tradições, tratadas até então como mero folclore, como é o caso das religiões afro-brasileiras. Assim, "[...] os alunos, à medida que não precisavam, ao entrar na escola, descartar os valores da cultura de seus ancestrais, sentiam-se mais integrados na comunidade e demonstravam uma visível melhora em seus rendimentos" (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 152).

Outro exemplo da importância dos movimentos sociais na educação das populações negras no Brasil foi o balanço da produção teórica acerca da temática "raça negra e educação", organizado pela Fundação Carlos Chagas em 1986, a partir de uma solicitação do Conselho de Desenvolvimento e

Participação da Comunidade Negra do Estado de São Paulo, projeto financiado pela Fundação Ford. Além de pesquisadores de determinadas universidades brasileiras, participaram também educadores comunitários, assessores técnicos de secretarias municipais e estaduais, militantes e ativistas.

Em 1987, entidades negras de Brasília pressionaram a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) para que fossem adotadas medidas eficazes de combate ao racismo nos livros didáticos. Participaram do debate técnicos de secretarias estaduais de educação diretamente envolvidos no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), bem como representantes das organizações negras do país. Com o centenário da abolição e a promulgação da Constituição Federal, as discussões e proposições sobre a questão racial na educação aumentaram. Diante disso, "os militantes encaminharam propostas visando a capacitação profissional, que deviam ser levadas para serem discutidas nos sindicatos, entendendo-se que estes funcionariam como agência educativa de formação de trabalhadores" (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 153). O objetivo era envolver entidades trabalhistas na educação profissional dos negros, mas a proposta foi rechaçada pela maioria dos sindicalistas, sob o argumento de que discussões sobre o racismo iriam dividir e enfraquecer a classe operária.

Ainda em 1988, a militante Sueli Carneiro, apresentando dados estatísticos no VIII Encontro dos Negros do Norte e Nordeste, indicava que era na educação que as desigualdades sociais entre negros e brancos eram ainda mais contundentes. Questões de gênero também atravessavam a questão racial e a de classe, pois a taxa de analfabetismo era maior

entre as negras, que, entre as minorias, estavam em menor número nas universidades brasileiras. Com efeito, a postura feminista predominou no debate, visto que o feminismo negro apontou a educação como um campo privilegiado de denúncia, reivindicação e luta racial associada a gênero.

Evocando os teóricos da reprodução,[11] os(as) militantes puseram em evidência a permanência da instituição escolar como um instrumento de manutenção e propagação da supremacia branca e masculina. Não bastaria, portanto, lutar por acesso à escola: seria preciso lutar para que ela fosse inclusiva, diversa e respeitosa em relação às diferenças, e que parasse de contribuir para que essas diferenças sejam transformadas em desigualdades. Em uma leitura interseccional, é necessário registrar, ainda, que outro aliado das mulheres negras em relação às mudanças na educação foi o movimento trabalhista docente de escolas públicas, uma vez que mais de 60% desses profissionais são pessoas do sexo feminino, pretas e pardas.

Com isso, o movimento negro passou a maior parte da década de 1980 atuando a favor da democratização da educação. Nos primeiros cinco anos dessa década, as mobilizações foram no sentido de denunciar o racismo e a ideologia eurocêntrica dominante na escola. No segundo semestre, a militância passou a propor ações práticas, postura essa que adentrou os anos de 1990. Gonçalves e Silva (2000) observam que uma concretização dessas pressões dos movimentos negros sobre a educação formal pode ser vista em práticas,

11 Mormente, os sociólogos franceses Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron.

como o curso de capacitação de professores do ensino fundamental para lidar com a diversidade étnico-cultural oferecido pelo Centro de Estudos Afro-Orientais (Ceao), de Salvador, em parceria com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Como se vê, o tema da diversidade acompanha a trajetória da inserção e da luta dos negros e das negras na sociedade brasileira moderna, trazendo para dentro do próprio movimento dilemas ligados a como lidar com a diversidade entre si – negros do campo, negros urbanos, questões de gênero e de orientação sexual, negros pertencentes às classes abastadas e às classes populares, evangélicos, praticantes de religiões de matriz africana etc. Além do esforço de ter que conciliar, não menosprezando nem uma nem a outra, a educação escolar com aquela que acontece fora dos espaços institucionalizados, como nas manifestações artísticas, esportivas e religiosas.

As análises de Nilma Gomes (2017) enfatizam outro sentido dos movimentos negros, para além de sua pressão e tensionamento sobre a educação formal, entendendo-os como um educador em si mesmo. Sua tese principal é a de que o movimento produz saberes emancipatórios e é um sistematizador de conhecimentos acerca da questão negra no país. Esses conhecimentos, no início do século XXI, foram se tornando reinvindicações, sendo algumas delas políticas públicas, como é o caso das cotas raciais nas universidades públicas.

De acordo com Gomes (2017), não somente os movimentos negros, mas os movimentos sociais têm um papel

epistemológico crucial: seus saberes nascem das práxis e das lutas. Assim, a partir de uma teoria educacional crítica, a autora aloca os movimentos negros junto a outros emancipatórios e libertários que buscam a igualdade, tais como o movimento feminista, dos sem-terra, LGBTQIA+ etc. Ademais, no processo de construção de conhecimentos, o movimento negro foi fundamental para denunciar que a categoria raça deve ser tomada como uma construção social, sendo estrutural e estruturante do complexo quadro de desigualdades e discriminações que caracterizam o Brasil ao longo da história.

Gomes (2017) destaca ainda que o movimento e as comunidades negras produzem conhecimentos e problematizam as teorias educacionais, que, sob a perspectiva do pensamento moderno ocidental colonialista, são desqualificados e deslegitimizados, e, por isso, são invisibilizados, produzindo o que Boaventura de Sousa Santos, referenciado por Gomes (2017), nomeia de Pedagogia das Ausências. A autora demonstra que o movimento negro, entre outros aspectos, enquanto agente de conhecimento, busca emancipar o que o racismo sempre silenciou: a população negra.

Já a Pedagogia das Emergências vai em sentido oposto, como a implementação da Lei nº 10.639/2003 e o seu papel pedagógico e reeducador para a sociedade brasileira, ao determinar o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nos ensinos fundamental e médio. Todavia, sua aplicação ainda é frágil pela ação de movimentos fundamentalistas religiosos neopentecostais, que insistem em demonizar as religiões de matriz africana e pressionam as tradições afro-brasileiras – como também fazem em relação

às discussões de gênero – via movimentos reacionários, como o Escola sem Partido.

Quando aborda as lutas por direitos acadêmicos e políticos, Gomes (2017) retoma o duro percurso histórico da demanda e da árdua conquista das cotas raciais para negros e indígenas nas instituições de ensino superior, mostrando alguns dos argumentos das elites brancas do país contra essa conquista. Ela mostra como as cotas fizeram com que o perfil hegemônico de estudante universitário se transformasse, permitindo que outros saberes, outros modos de questionar o saber erudito e sujeitos com outras trajetórias de vida tivessem visibilidade no afunilado ensino superior brasileiro. Por conseguinte, "[...] a compreensão dos saberes produzidos, articulados e sistematizados pelo movimento negro tem a capacidade de subverter a teoria educacional, construir a pedagogia das ausências e das emergências, repensar a escola, descolonizar os currículos e o conhecimento" (GOMES, 2017, p. 139).

A pesquisadora salienta que uma importante conquista dos movimentos negros do Brasil foi a aprovação da Lei nº 10.639/2003, que, alterando a Lei nº 9.394/1996, prevê como obrigatório o ensino da História e das Culturas da África e Afro-brasileira em todos os níveis de ensino, da educação básica ao ensino superior. Isso se deu por meio de pressões sobre o Legislativo e o "letramento" da opinião pública sobre a importância do resgate da história e da memória dos povos negros escravizados no dito Novo Mundo.

Em resumo, o caráter educacional do movimento negro brasileiro diz respeito à sua capacidade de, arduamente, construir uma nova gramática das relações étnico-raciais no país, evidenciando novos instrumentos teóricos, enunciativos, políticos e ideológicos para dar visibilidade à atuação do racismo no Brasil, que extrapola as instituições do Estado, manifestando-se no cotidiano dos sujeitos. Sob o ponto de vista científico, o movimento negro ajudou a romper com os paradigmas academicistas que tomam o rigor metodológico com a ausência, nas pesquisas, de pessoas concretas, com corpos, sentimentos, comportamentos, desejos, contradições e uma vida real.

CAPÍTULO 7

Movimentos indígena e indigenista

Atualmente, a educação escolar indígena não pode mais ser vista como a mera transposição de um modelo escolar ocidental para uma comunidade nativa, mas leva em conta a cultura e os projetos de vida comunitários ali vigentes, conforme Patrícia Ciaramello (2014). No entanto, há outro tipo de educação: a informal/tradicional. Ela possui caráter oral e é transmitida desde a infância, transferida às crianças nas comunidades, nos locais sagrados, nas relações com os adultos e com os idosos e nas tarefas do dia a dia, relacionando-se com a memória ancestral e a socialização cotidiana. Assim, a educação indígena e a educação escolar indígena são fenômenos distintos, embora inter-relacionados.

As primeiras experiências de escolarização indígena no Brasil se deram no século XVI, junto ao processo de apropriação de suas terras pelos portugueses. Os jesuítas criaram internatos de catequeses, onde os nativos eram convertidos à "verdadeira fé", aculturados e colocados a serviço dos europeus. Já durante o Império, não houve mudanças significativas. Embora teoricamente a educação indígena devesse ser laica, na realidade, ela continuava nas mãos de religiosos, agora não apenas católicos, mas também missionários protestantes.

Já na República, em 1956, chegou ao Brasil o programa norte-americano Summer Institute of Linguistics (SIL), que, em vez de propor a eliminação das diferenças entre nativos e ocidentais, sugeriu a "domesticação" de tais povos: na prática, isso significava que se reconhecia o direito dos indígenas de se expressarem em suas línguas originárias, contanto que obrigatoriamente também dominassem o português. A partir da

década de 1960, intensificaram-se os estudos sobre os indígenas no Brasil, pesquisas mormente realizadas pelo campo da antropologia. Isso contribuiu para a revisão crítica do papel da escola naquele contexto, tradicionalmente associada à "civilização" dos nativos. Porém, segundo Ciaramello (2014), "civilizar" continuava a ser o objetivo das escolas organizadas na época da ditadura militar. Esse período, conhecido como o terceiro momento da educação indígena, desembocou no surgimento da Fundação Nacional do Índio (Funai). A partir da década de 1970, todavia, a articulação entre líderes indígenas, indigenistas, ONGs, antropólogos(as), linguísticos(as), educadores(as) e lideranças religiosas progressistas, sobretudo católicas, deu origem aos Encontros de Educação Indígena.

Em 1973, como consequência dessa articulação, foi aprovado o Estatuto do Índio, pela Lei nº 6.001, cujos artigos 50 e 53 evidenciam mudanças no conceito de assimilação para a integração do nativo no contexto brasileiro mais amplo. A academia e as organizações indigenistas não governamentais consideram a educação indígena um componente essencial para o fortalecimento da consciência étnico-cultural, e buscam criar escolas nas quais as comunidades indígenas possam assumir seu próprio fazer histórico.

Diante dessa realidade, almejando a aceitação da diferença e a superação da tutela paternalista que veio marcando a relação dos indígenas com o Estado brasileiro, os povos nativos intensificaram as mobilizações e lutas por uma política voltada para suas próprias demandas. A busca pelo reconhecimento das escolas alternativas, inserindo-as no sistema oficial de educação, mas que, concomitantemente,

preservasse e respeitasse as diferenças, produziu ao menos três artigos na Carta Magna de 1988 (CIARAMELLO, 2014).

Assim, a Constituição foi o marco de redefinição das relações entre o Estado nacional e os povos indígenas, assegurando o direito dessas comunidades a uma educação escolar diferenciada, específica, intercultural, comunitária e bilíngue. Garantiu-se, além do direito à alteridade étnico-cultural, a posse permanente da terra ocupada pelas aldeias. Portanto, no fim da década de 1980, foi organizado o Movimento Indígena e de Apoio ao Índio, com a realização de encontros de professores(as) nativos(as), que, a partir de suas comunidades, tomaram a frente no processo de escolarização. Embora esse movimento tenha contado com um importante suporte das universidades e entidades pró-índios, vale sublinhar que quem protagonizou o processo de reformulação e/ou implantação da escolarização indígena foram os(as) professores(as) indígenas, junto aos diversos povos nativos.

Nos anos 1990, as comunidades indígenas passaram a impor seu modo de conceber os debates nacionais sobre seus direitos e, mesmo quando se apropriavam de elementos da cultura ocidental, reconstruíam a sua própria e mantinham sua identidade e diferença cultural. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, buscou-se responder aos anseios dos movimentos indígena e indigenista, tais como a descentralização das decisões sobre a escolarização, e que as escolas fossem implantadas nas aldeias a partir da solicitação dos indígenas, assim como a formação de educadores(as) a partir de sujeitos da própria aldeia.

Como explica Ciaramello (2014), o movimento indígena é formado por representantes e líderes de diversas comunidades nativas, engajados na luta direta pela conquista de seus interesses e/ou preservação de sua cultura. O movimento indigenista, por seu turno, é composto por indivíduos não nativos da sociedade civil interessados na questão indígena e dispostos a lutar ao lado deles por tais direitos, contando com representantes da teologia da libertação, antropólogos, linguistas, ativistas dos direitos humanos, educadores, ambientalistas, ecologistas etc.

Com efeito, para haver a educação escolar indígena tal como se conhece hoje – intercultural, comunitária, específica, bilíngue e diferenciada – uma série de lutas dos povos indígenas ocorreu no decorrer da história, com o apoio de grupos da sociedade civil, como a teologia da libertação,[12] cientistas sociais e ambientalistas. Cronologicamente, a educação formal indígena é segmentada em três fases: a primeira vai desde o começo da colonização até a ditadura militar, marcada pela busca por aculturação dos índios à "civilização" ocidental. A segunda é conhecida por indigenismo alternativo, e a terceira teve início com a LDB de 1996. Assim, foi na segunda fase que surgiram os movimentos sociais de

12 A teologia da libertação é um movimento progressista dentro da Igreja Católica apartidário, embora de viés marxista, que interpreta o Novo Testamento e o evangelho de Jesus Cristo a partir de uma perspectiva de libertar os pobres, injustiçados, oprimidos e explorados dessas situações aviltantes, ou seja, preocupando-se também com o bem-estar terreno dos fiéis, não somente com os aspectos espirituais. Surgiu na América Latina no final da década de 1960, por meio da ação de teólogos como o peruano Gustavo Gutiérrez, do brasileiro Leonardo Boff, do uruguaio Juan Luís Segundo e do espanhol radicado em El Salvador Jon Sobrino (BETTO, 1986).

indígenas e de não indígenas em defesa dos direitos desses povos, processo que se caracterizou

> [...] pela formação de projetos alternativos de educação escolar indígena, ocasionados pelo nascimento do movimento indígena e pela participação de entidades de apoio à causa indígena, como o Conselho Indigenista Missionário [...] fundado na primeira metade da década de 1970 [...]. Este período é marcado, também, pelo surgimento e consolidação de diversas organizações de educadores indígenas [...] como o Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia (D'ANGELIS, 2012, p. 52).

Nesses termos, o embate foi não apenas para que as escolas indígenas pudessem ter autonomia para elaborar seus currículos e calendários, mas também para que estivessem, na mão dos próprios indígenas, a gestão escolar e a formação docente a partir de sujeitos da própria comunidade. Isso resultaria em uma escolarização que estivesse integrada aos seus valores culturais e comunitários e aos seus projetos de vida, contando com currículos e conteúdos que contemplassem saberes específicos daquela comunidade, ao lado de conhecimentos gerais convencionais (CIARAMELLO, 2014).

Assim, a autonomia da educação escolar indígena não se limita à elaboração de calendários e currículos próprios, mas se refere ao fato de que a gestão da escola está nas mãos dos próprios indígenas e de que a docência, especialmente, é realizada por professores da própria aldeia. Em síntese, essa educação hoje, em sua maior parte, é fruto das articulações e da luta dos povos indígenas, dos movimentos sociais indígenas e indigenistas e da academia. Dessa forma, a educação

escolar indígena surgiu a partir de um processo dialético que envolveu as comunidades nativas, os movimentos sociais, as ONGs e as instituições de ensino, sobretudo as universidades, além da intensa participação de pesquisadores e de intelectuais voltados para tal temática.

Uma importante conquista no campo propriamente da educação escolar por parte dos grupos indígenas organizados e dos(as) militantes, antropólogos(as) e outros(as) ativistas não indígenas foi a aprovação da Lei nº 11.645/2008, que, alterando a Lei nº 10.639 acerca do ensino da História e das Culturas Africana e Afro-brasileira, também torna obrigatório o ensino da História e da Cultura Indígena (BRASIL, 2008).

Figura 7: Acampamento Terra Livre ATL/Brasília

Fonte: Mídia Ninja.[13]

13 A imagem pode ser acessada em: bit.ly/Acampamento-TerraLivre-ATL-2019.

Por outro lado, sob o ponto de vista do cenário nacional maior, o quadro não é dos mais favoráveis, uma vez que os movimentos sociais se complementam e se relacionam entre si. O infame assassinato, em 05 de junho de 2022, do antropólogo indigenista Bruno Pereira e do jornalista inglês Dom Phillips, do *The Guardian*, mostra as imbricações de questões ligadas à tomada e à ocupação de terras dos povos originários e de reservas florestais por parte de madeireiros, da pesca ilegal e de pecuaristas na região amazônica.

Segundo matéria do *O Globo*, as investigações da polícia sobre o brutal assassinato dos dois levaram, até agora, a oito pessoas que participaram do crime, praticado em uma região perto de uma terra indígena no Vale do Javari, município de Atalaia do Norte, no Amazonas. Três dos suspeitos, inclusive "Pelado" – Amarildo Oliveira, que confessou o assassinato – já estão detidos. A polícia só conseguiu chegar à área de difícil acesso em que estão os restos mortais dos ativistas porque o assassino confesso levou os policiais até o local.

O antropólogo Bruno recebeu ao menos três tiros, dois na região torácica e um na cabeça. O jornalista Dom foi baleado também no tórax. A arma e as munições utilizadas no extermínio eram próprias para caça. Tais fatos hediondos mostram a centralidade e a urgência das ações dos movimentos ambientalista e indigenista no Brasil contemporâneo, uma vez que, especialmente a partir de 2019, sob a negligência e, muitas vezes, a anuência do governo federal, a pesca ilegal, os madeireiros, o tráfico de drogas e os pecuaristas vêm se tornando braços fortes do crime organizado na região e do extermínio de comunidades indígenas, de ribeirinhos e de

todos(as) que se opõem às suas práticas delitivas, que, inclusive, vêm sendo denunciadas em tribunais internacionais de direitos humanos.

A postura omissa e – não é exagero inferir – o estímulo velado por parte do governo de Jair Bolsonaro sobre essa situação deplorável são denunciados em inúmeros documentos, como é o caso da "Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 709", encaminhada pela Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) ao ministro do STF Luís Alberto Barroso. No documento, constam denúncias de que Bruno Pereira vinha há anos sofrendo ameaças de morte e que a União se tornou réu a partir de denúncias de negligência feitas pela Defensoria Pública da União (DPU) e pela União dos Povos Indígenas do Vale do Javari (Univaja), e que o Estado brasileiro foi denunciado em diversos órgãos internacionais, como o Indigenous Peoples Rights International (IPRI).

Finalizamos com uma passagem do documento que endossa a importância das ações e cobranças dos movimentos sociais, no sentido de pressionar os governos, sobretudo os conservadores ou, melhor dizendo, retrógrados, como é o caso do governo liderado por Jair Bolsonaro, para que empreendam forças contra os poderes paralelos, as milícias urbanas e do campo, e as práticas econômicas ilegais que espoliam os povos e degradam o meio ambiente:

> Vale destacar que a região do desaparecimento condensa conflitos graves, num clima de violência em que madeireiros, pescadores ilegais e o narcotráfico internacional exercem suas atividades no entorno e no interior da Terra Indígena do Vale do Javari [...]. Avança de forma

cada vez mais descontrolada a violência exercida mediante a invasão das terras indígenas e outras terras da União, a repressão contra a liberdade de imprensa e o exercício do jornalismo (ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL, 2022, p. 4).

CAPÍTULO 8

Movimento feminista e MST

Manifestações contra a discriminação e o preconceito voltados às mulheres remontam ao século XVIII na Europa com pensadoras e escritoras, como a britânica Mary Wollstonecraft. Entretanto, o que se convencionou nomear como movimento feminista passou a ter mais visibilidade com as manifestações das sufragistas, que lutaram pelo direito ao voto dentro da chamada primeira onda do feminismo, no final do século XIX, de acordo com Luz Ochoa (2008). Tal movimento tinha seus interesses girando, especialmente, em torno do direito de votar e das oportunidades de acesso aos estudos e às diversas profissões. Foi um movimento encabeçado, sobretudo, por mulheres de classe média, brancas e norte-ocidentais, isto é, do eixo ocidental da Europa e dos Estados Unidos.

A ampliação de tais metas aconteceu na conhecida como Segunda Onda Feminista, que principia no final dos anos de 1950 e, principalmente, na década de 1960. Além de preocupações políticas e socioeconômicas, o movimento se dedicou a reflexões teóricas e a questões da subjetividade e do corpo feminino, como o direito ao aborto e a luta para que o estupro fosse visto como um crime não contra os costumes, mas contra a pessoa humana. É aí que o conceito de gênero passou a ser utilizado pelas militantes e acadêmicas – uma vez que grande parte das acadêmicas era militante e vice-versa. Pensadoras e militantes cruciais para o movimento marcaram esse contexto, como Simone de Beauvoir, Angela Davis e Betty Friedman.

A partir de então, questões relacionadas ao silenciamento e à invisibilidade da mulher como sujeito, ao lado da denúncia da opressão e das desigualdades socioeconômicas, políticas

e jurídicas, passaram a questionar o próprio movimento: mulheres lésbicas, feministas negras norte-americanas, europeias, africanas, indígenas, indianas e transexuais passaram a questionar o caráter excludente, classista e racista – embora não intencionais – do coletivo. O conceito de gênero também passou por críticas, e a orientação sexual e as discussões sobre sexualidade feminina ganharam centralidade. Esse movimento teve início nos anos de 1990, com filósofas, como a controversa norte-americana Camille Paglia, e vem até os dias atuais, com pensadoras, como Donna Haraway e Judith Butler.

O conceito de gênero, por sua vez, embora criticado, revisitado e ampliado, não é de todo abandonado, visto que, como assegura Joan Scott (1995), ele foi crucial para que o movimento feminista e o movimento LGBTQIA+ mostrassem que as diferenças e desigualdades entre os sexos, bem como as orientações sexuais, não derivam de um determinismo biológico: ao contrário, o gênero acentua o caráter essencialmente sociocultural e histórico das distinções, identidades e comportamentos baseados no sexo. Teóricas mais radicais do pós-estruturalismo, como Judith Butler, advogam que até mesmo o sexo é socialmente construído discursivamente. De qualquer forma, é importante destacar aqui que o movimento feminista e o conceito de gênero assumem um caráter analítico e político, influenciando diversas áreas do fazer humano, como as relações de trabalho, as relações jurídicas e a educação.

Ochoa (2008) preconiza que, paralelamente a essas críticas nos âmbitos acadêmico e teórico, o movimento feminista também

foi provocado a se abrir e a se ampliar para acolher e dar conta de sujeitos do sexo feminino de outros movimentos sociais – ou que não se viam representadas por nenhum movimento em especial – como o movimento negro, o LGBTQIA+, os movimentos indígena e indigenista, o movimento operário ou o Movimento dos Sem Terra. Quanto a este último, por exemplo, as aproximações entre a Pedagogia da Libertação, de Paulo Freire, e o movimento feminista permitiram a desnaturalização da opressão vivenciada pelas mulheres dentro do MST, a partir da prática da educação popular de recorte marxista nos assentamentos.

Em referência ao movimento feminista brasileiro, sua expansão e fortalecimento se deram, contraditoriamente, muito em razão do contexto da ditadura militar, pois, se por um lado, o movimento, inspirado por feministas europeias e norte-americanas, ameaçava os tradicionais valores da “família brasileira” e os arcaicos papéis da mulher na sociedade; por outro, as mulheres militantes não encontravam respaldo para suas reivindicações nos movimentos trabalhistas e de classe que se opunham à ditadura e às diretrizes econômicas capitalistas. Assim, temáticas como estupro, violência doméstica, aborto, exploração do trabalho feminino, dupla jornada de trabalho, disparidades salariais etc. não tinham entrada junto aos companheiros esquerdistas no final da década de 1970 enquanto temas relevantes, como assegura Tânia Brabo (2005).

Nesse sentido, pautas, pressões e lutas dos inúmeros movimentos feministas espalhados pelo Brasil afora desembocaram na Lei Maria da Penha nº 11.340, de agosto de 2006,

que, para além de suas óbvias e prementes consequências políticas e jurídicas, teve um caráter educativo não proposital para a sociedade, na medida em que abriu espaço para a problematização da violência contra a mulher e, mais do que isso, do papel da mulher junto à opinião pública. Além disso, quanto às instituições públicas, essa lei redefiniu os espaços e as práticas voltadas para mulheres vítimas de violência, posto que esta deixou de ser vista como um fenômeno pertencente à alçada do lar, prevendo

> [...] uma série de medidas preventivas e de assistência à mulher em situação de violência, por meio de ações integradas do Poder Judiciário, Ministério Público, Defensoria Pública, Polícias e outros órgãos da Segurança Pública, assistência social, saúde, educação e trabalho. Assim, cada vez mais há necessidade de problematizar as questões de violência contra a mulher na sociedade. Sabe-se que esse assunto vem sendo discutido há décadas e esbarram em um sistema patriarcal e cultural construído historicamente (KUZMAN; NEVES, 2017, p. 60).

Os questionamentos provocados pelas mulheres que tomaram contato com o feminismo e com as discussões de gênero favoreceram o surgimento, ao longo do tempo, de uma espécie de educação informal por parte do próprio MST no que se refere à situação de subalternização e de silenciamento das mulheres dentro do movimento, assim como em relação à desvalorização e/ou invisibilidade do importante trabalho que elas desempenham desde o princípio da entidade. Por outro lado, o MST foi um dos coletivos que mostrou às primeiras feministas brasileiras a importância de se debruçar sobre mulheres de outras classes sociais e de outros

contextos geográficos que não os constituídos pelas classes médias urbanas.

Figura 8: Mulheres do MST reunidas em audiência pública na Assembleia Legislativa do Paraná – ALEPR

Fonte: Flickr MST/Foto: Leandro Taques.[14]

O núcleo original do atual Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) surgiu em 1979, no estado de Santa Catarina, estendendo-se para outros estados ao longo da década de 1980 e se unificando em 1984, sendo um dos movimentos sociais populares mais ativos da história do país. Suas matrizes populares são fortes: a luta campesina brasileira, que remonta ao início do século XX, e a Pastoral da Terra, ligada à Teologia da Libertação. Entre as primeiras ocupações de terras improdutivas, a que ganhou maior destaque na mídia foi a de Encruzilhada Natalino, em 1981, no Rio Grande

14 Imagem disponível no *link*: bit.ly/MST-Mulheres-AudienciaALEPR.

do Sul. Com o passar do tempo, o MST, tradicionalmente assentado na lógica masculina, viu o despertar de muitas militantes para as teorizações feministas, questionando o caráter patriarcal próprio das zonas rurais brasileiras, o que levou muitas mulheres a se reconhecerem como sujeitos socioculturais e políticos.

Djacira Araújo (2011) identificou, a partir do entrecruzamento dessas realidades, as relações de gênero dentro do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e como o processo educacional representado pelo próprio movimento contribui para ações e debates sobre essa temática. Especificamente em um dos capítulos, a pesquisadora aborda as concepções teórico-práticas da educação e do trabalho internas ao MST. Entre suas técnicas de pesquisa, ela se valeu de entrevistas com coordenadoras de escolas em assentamentos e com uma ex-dirigente do Setor Nacional de Gênero do MST.

Araújo (2011) verificou um importante desenvolvimento das questões de gênero no MST e, entre os avanços observados, ela destaca a titularidade conjunta da terra, concedendo legalmente às mulheres os mesmos direitos de uso e posse da terra, bem como sua participação em 50% das instâncias políticas e administrativas do movimento, o que exigiu um esforço e um acentuado processo formativo dessas mulheres para ocuparem tais atribuições. Porém, a pesquisadora também notou a permanência do desafio de criar mais igualdade na divisão do trabalho e mais oportunidades financeiras para as mulheres em relação aos homens.

De qualquer forma, é insofismável e notória a presença de mulheres no MST, visto que elas se encontram inseridas nesse movimento desde a sua criação, no começo dos anos de 1980. De início, elas apresentavam identidades subordinadas à estrutura socioeconômica patriarcal, a padrões instituídos cultural e historicamente, modelos esses alicerçados no ordenamento binário de masculino e feminino. Naquele contexto, elas não tinham suas práticas reconhecidas nos âmbitos sociais, organizativos e políticos do MST. Em tal perspectiva patriarcal, elas estavam invisibilizadas e silenciadas pela proeminência da categoria "classe social" sobre as outras formas de exploração/opressão, como gênero ou raça.

Em seus primórdios, o MST era visto como "um movimento que instiga uma vontade e uma consciência voltada para uma ação política coletiva, pautada na matriz teórica leninista/marxista. Esta se move para construir e alicerçar a unidade entre os trabalhadores e para forjar a luta de classes" (ARAÚJO, 2011, p. 165). Além da educação informal dos(as) militantes do MST sobre questões de gênero, o enfoque propiciou a emergência de um tipo de educação popular calcada na pedagogia feminista voltada para as mulheres do movimento, que, sem deixar de lado questões socioeconômicas, como a crítica à hegemonia do sistema capitalista, realiza grupos de discussões, rodas de conversa, relatos de superação etc. sobre opressão, exploração e violência doméstica, entre outras questões relativas a gênero e a vivências especificamente femininas.

Com efeito, não obstante a questão de classe não arrefecer – e nem era esse o intuito –, com o passar do tempo, as

mulheres começaram a reivindicar a introdução de discussões de gênero em todos os processos formativos do MST, a inclusão de demandas de interesse feminino nas pautas de debates e a instauração de políticas de cotas para as ocupações que se baseassem na equidade entre mulheres e homens, inclusive nas esferas de direção. Isso foi uma ruptura, visto que se trata de um movimento social que, historicamente, adotou a hegemonia da divisão socioeconômica de classe como fator principal de suas lutas, pouco incorporando outros componentes políticos, como raça, geração, sexualidade e gênero. Assim, a fundamental desigualdade entre mulheres e homens residiria, segundo María Jesús Izquierdo (1998, apud ARAÚJO, 2011), nos modos como as pessoas interagem socialmente na produção da existência.

Assim, a sociedade ocidental se acha estruturada em dois gêneros, produzindo e reproduzindo a vida humana, seja social, seja econômica. Nesse cenário, a iniquidade de gênero é a distribuição desigual de poder em razão do polo produção/reprodução da vida e produção/administração das riquezas, enquanto a iniquidade de sexo decorre do fato de que essas atividades, tradicionalmente, vieram sendo executadas por homens ou por mulheres nas diferentes sociedades, desigualdades que podem ou não coincidir. Acerca da Pedagogia do Movimento, Roseli Caldart (2003, p. 54) argumenta que

> [...] o MST forma os sem-terra colocando-os em movimento, o que quer dizer, em ação permanente; ações da dinâmica de uma luta social; ocupações, acampamentos, marchas, manifestações de solidariedade, construção de uma nova forma de vida nos assentamentos, conquista de escolas, atividades de formação. É pela ação que vão aprendendo que nada é impossível de

> mudar, nem mesmo as pessoas, seu jeito, sua postura, seu modo de vida, seus valores. As pessoas se educam nas ações [...]. As ações produzem e são produzidas através de relações sociais [...], põem em movimento um outro elemento pedagógico fundamental que é o convívio entre as pessoas [...], mediadas pelas ferramentas herdadas de quem já produziu outras ações antes (culturas) [...]. Ao mesmo tempo vão construindo e revisando suas identidades.

Nesse cenário, a educação escolar foi sendo construída arduamente pelo MST a partir dos pressupostos anti-neoliberais, calcada na Educação do Campo de inspiração socialista francesa, afastando-se da Escola Rural imposta aos camponeses ao longo da ditadura militar, valendo-se, algumas vezes, da Pedagogia da Alternância,[15] como também acontece com a formação de professores indígenas. Portanto, "o MST defende uma educação teórica e prática, voltada para a realidade do aluno assentado, que seja baseada em princípios humanistas e na cooperação, sendo capaz de criar no educando uma consciência crítica, capaz de torná-lo um sujeito de ação transformadora" (MACHADO, 2014, p. 161).

Particularmente sobre as questões de gênero no MST, Araújo (2011) as vê como um desafio para o movimento, já que implica a construção de processos educacionais que

15 "A pedagogia da alternância é um método de ensino semipresencial, que mescla períodos de convivência na escola com outros em casa. Foi criada por camponeses franceses, na década de 1930. À época, o objetivo era evitar que os filhos gastassem a maior parte do dia no caminho de ida e volta para a escola ou que tivessem de ser enviados aos centros urbanos para estudar. [...]. No Brasil a iniciativa chegou em 1969 com uma missão jesuíta, no Espírito Santo. Logo se espalhou para outros estados, sobretudo em áreas onde o transporte escolar é de difícil acesso e a maioria dos pais trabalha no campo" (DESAFIOS DA EDUCAÇÃO, 2019).

possibilitem a superação da dominação patriarcal imposta pela cultura camponesa ao longo da história. De fato, abandonar concepções tradicionais de família e de interação entre gerações também faz parte dessas proposições. Outro desafio é a superação do racismo e o aprofundamento das discussões étnicas.

Nesse sentido, Araújo (2011) problematiza como são entendidas e vividas, pela Pedagogia do MST, as diferenças entre os sexos, não só no âmbito cotidiano, mas em todas as instâncias da realidade dos sem-terra. Para o MST, as relações sociais são formas de conteúdos e a educação é mais do que o simples processo de ensino, é mais do que a escola, corresponde às práticas formais e não formais que são construídas na luta do movimento. Com efeito, o próprio MST admite que existem discriminações e desigualdades ligadas à mulher na sociedade e no campo, tanto no âmbito de sua inserção econômica quanto no âmbito político, o que demonstra a necessidade de pensar sobre os processos e as intencionalidades pedagógicas do movimento. Para Araújo (2011), isso exige ter em mente práticas sociais que favoreçam novas relações sociais, afetivas e cognitivas entre os sujeitos, valendo-se da compreensão da dimensão formadora fora da escola e da estrutura organizativa do coletivo.

Nesse contexto, tais ações pedagógicas podem contribuir, de algum modo, para reorientar as possibilidades de formação e de vivência que conduzam as realidades mais democráticas e solidárias nas relações de gênero. Contudo, Araújo (2011) sublinha a permanência da dificuldade de participação feminina nos fóruns, nos encontros e em diversas atividades

do MST, diante da disponibilidade limitada pela maternidade, apesar da grande ampliação do número de creches nos assentamentos.

De início, eram criadas cirandas infantis e, com o passar do tempo, estas foram se organizando em escolas itinerantes rudimentares em tempo integral. Assim, a demanda por educação infantil dentro do MST se originou a partir da necessidade sobretudo das mulheres que precisavam trabalhar nas cooperativas do movimento. Logo, a discussão e o pleito pela educação infantil surgiram a partir da entrada das mulheres nas cooperativas, isto é, não apareceram a partir de discussões sobre a infância nem das questões propriamente de gênero, mas via demanda econômica. Ou seja, a necessidade do MST de contar com o trabalho feminino trouxe a demanda por creches. Doravante, a educação infantil foi abraçada pelo coletivo

> [...] quando os papéis sociais na família e na organização do MST passam a ganhar visibilidade e provocar a busca de soluções, construindo uma preocupação coletiva com a necessidade de promover as condições para que as mulheres Sem-Terra possam ter o direito a escolarização, a participação política e seu reconhecimento enquanto trabalhadoras, dirigentes e militantes sociais (ARAÚJO, 2011, p. 122).

A partir daí a organização de coletivos específicos de mulheres e as discussões sobre a opressão de gênero e de classe envolveram, ao longo do tempo, todo o movimento e desencadearam os debates de gênero. Esse foi um processo que, apesar de apresentar rupturas e recuos, insistiu na mudança

no que se refere ao lugar das mulheres na luta, nas decisões políticas e administrativas e na participação nos fóruns.

No que concerne aos processos pedagógicos, nos *Cadernos de Formação*, a partir do 5º número, a presença feminina se tornou mais frequente, ainda que, em meio a 20 homens, haja somente duas mulheres (ARAÚJO, 2011). Assim, foi no I Congresso Nacional do MST, em 1985, que foi aprovada, junto às normas gerais, a criação de comissões de mulheres dentro do movimento para a discussão dos problemas específicos das mulheres sem-terra. Desde então, houve um grande estímulo da participação feminina em todas as esferas e níveis de atuação. A preocupação com a representatividade feminina e com sua participação nos sistemas de poder do coletivo aparecem sobremodo no Capítulo VIII, das *Normas Gerais* do MST, de 1989. Referente às diretrizes para as questões de gênero, Araújo (2011) frisa que é preciso:

a. Garantir que o cadastro e a documentação da concessão de uso da terra estejam em nome do homem e da mulher;

b. Discutir sobre os recursos e projetos da organização com toda a família;

c. Estimular a efetiva participação feminina no planejamento das linhas de produção no tocante ao trabalho produtivo, à administração das atividades e ao controle dos resultados;

d. Ofertar 50% de participação feminina em todas as atividades de formação e capacitação;

e. Garantir que, em todos os núcleos de assentamentos e acampamentos, haja um coordenador e uma coordenadora;

f. Assegurar a realização de atividades e fóruns sobre as temáticas gênero e classe;

g. Assegurar que todas as atividades do MST contem com a Ciranda Infantil;

h. Garantir a participação de mulheres na Frente de Massa e no Sistema Cooperativista dos Assentados;

i. Garantir que as mulheres sócias de cooperativas e associações tenham igualdade na remuneração das horas trabalhadas;

j. Combater toda forma de violência, especialmente contra crianças e mulheres.

Embora essas diretrizes passem, cada vez mais, a fazer parte do cotidiano e das famílias sem-terra, desafios concretos ainda persistem. Porém, a definição dessas linhas fortalece metas de igualitarismo que o conjunto do movimento busca atingir, o que favorece novos significados à luta pela terra, em que todos e todas se sentem e atuam como sujeitos de um processo abrangente de transformação socioeconômica e política. Tais iniciativas contribuem para repensar e redefinir novas maneiras de relações de gênero nos vários espaços do movimento: no lar, na lida da roça, na escola, nas mobilizações, nos fóruns e nos eventos. A evolução da participação feminina no MST pode ser depreendida a partir da fala de

uma das mais importantes líderes entrevistadas, membro da Coordenação Geral do Movimento em 2014:

> No final da década de 1990, contávamos com uma ativa participação das mulheres na base do movimento, mas nos espaços de decisão política era muito masculinizado [...]. Na Direção Política do Movimento, isto só ocorreu a partir de 2006 [...]. Tivemos que trabalhar um processo de formação das mulheres, projeção de liderança, fala pública, para que as mulheres pudessem estar nesta posição. Este processo foi desenvolvido antes do ano de 2006 e então tivemos um coletivo de mulheres muito preparadas para esta posição na Direção Nacional do Movimento (ARAÚJO, 2011, p. 124).

Dessa forma, atualmente, são identificadas diversas ações direcionadas à capacitação e à formação das mulheres, cabendo ressaltar, ainda, o avanço representado pelo estabelecimento da titulação conjunta da terra para lotes de assentamentos, instaurada pela Portaria nº 981/2003, do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Tal inovação possibilitou às mulheres usufruir da renda e de todos os benefícios socioeconômicos, podendo se colocar em igualdade de condições para gerir os recursos e projetos agrícolas.

Não obstante, permanecem obstáculos culturais arraigados para mais igualdade na divisão do trabalho realizado no campo e nas oportunidades de ganhos para as mulheres sem-terra. Sendo assim, a luta do movimento deve continuar investindo na crítica às arcaicas estruturas hierárquicas e verticalizadas de poder, em termos não só de classe, mas também de gênero, étnico-raciais, orientação sexual, entre

outros aspectos. Finalmente, cabe ressaltar que o MST recebeu importantes questionamentos éticos provenientes não apenas do feminismo, mas também dos movimentos negro e indígena/indigenista por criticar a reprodução do racismo estrutural no seu interior. Sob o ponto de vista técnico e teórico, aprendeu bastante com os movimentos ambientalista e indígena, e, mais recentemente, vem questionando condutas homofóbicas enraizadas na cultura tradicional do campo no Brasil.

Quanto ao feminismo, especialmente com o advento do empoderamento de mulheres negras, hispânicas, asiáticas e pobres, ou seja, de mulheres não brancas e localizadas nas "periferias" do mundo, o coletivo começou a se questionar quanto aos seus pilares historicamente eurocêntricos, brancos e de classe média. Isso não significa que essas pessoas deixaram de repente de ter importância: o que houve foi uma ampliação do "abraço" que o movimento feminista passou a ter em relação a mulheres de outras raças e etnias, de classes sociais vulneráreis e de outras partes do globo. No que se refere às influências do movimento LGBTQIA+ sobre o feminismo, foi a partir dele que muitas feministas iniciaram a crítica à heteronormatividade, ainda que não proposital, e à homofobia de algumas de suas posturas e pensamentos. Um dos pontos mais polêmicos desses cruzamentos recentes é a inclusão – ou não – de mulheres trans no protagonismo teórico, de luta e de atuação no feminismo.

CAPÍTULO 9

Movimentos operários e trabalhistas

Marly Vianna (2008), ao tratar sobre a preocupação do movimento operário com a educação, mais especificamente, parte da educação formal como objeto de análise para evidenciar que, relativamente à educação escolar, à exceção dos anarquistas, os vários movimentos sociais trabalhistas quase sempre exigiam que a oferta de escolas fosse ampliada, que um maior número de pessoas fosse atendido por elas e, especialmente, que a escolarização fosse obrigatória e gratuita. Em relação ao conceito de movimento social, a autora o considera como a organização de um grupo de indivíduos relativamente amplo para a reivindicação de determinados interesses. Ao longo de seu texto, ela menciona e caracteriza brevemente diversos tipos de movimentos de massas excluídas, pobres e miseráveis na história do Brasil, mostrando que as preocupações com a educação oficial raramente estavam no horizonte de suas reivindicações.

Alguns movimentos se opunham ao sistema latifundiário excludente no campo, como o Cangaço; outros buscavam diferentes aspectos, como o fim da escravidão e da discriminação racial, a exemplo da Revolta dos Alfaiates, também conhecida como Inconfidência Baiana; outros, ainda, como o Farroupilha, no sul do país, defendiam o federalismo e a descentralização das decisões governamentais da então capital, Rio de Janeiro. Já a Revolta Praieira, em Pernambuco, foi a que mais se aproximou dos movimentos operários europeus de 1848, porém, como a preocupação com a educação demanda um projeto mais abrangente de sociedade, essa questão também não entrou no rol de suas reivindicações.

Outros tipos de movimentos sociais mais consolidados, estruturados e com caráter permanente surgiram com o advento da Nova República (década de 1930) no cenário nacional. Dentre eles, surgiram o movimento operário, os movimentos dos trabalhadores do campo – que, contudo, ainda não se configuravam como o atual MST, mas que, de alguma forma, o gestaram – e o movimento estudantil (VIANNA, 2008). Podem ser acrescentados o movimento negro e o movimento de mulheres em prol do sufrágio universal.[16] Duas características se sobressaem nesses três primeiros, segundo a pesquisadora: propostas de mudanças sociais mais amplas e a preocupação com a educação.

Em relação ao movimento operário propriamente, Vianna (2008) investigou a educação por meio dos programas dos partidos, sejam eles socialistas, comunistas ou anarquistas. Em alusão ao Programa do Partido Operário do Brasil, de 1890, ela destaca o item 3: "apresentar leis imprescindivelmente urgentes para melhorar a educação dos filhos dos operários". Do programa *O Proletário* (1892), elaborado por Euclides da Cunha, ela destaca o tópico II: "Escolas gratuitas, com o ensino leigo e obrigatório para todas as crianças, sem distinção de sexo, de cor e de nacionalidade, tendo as crianças pobres todo o necessário para frequentar as escolas: roupa, comida, cuidados médicos, farmácias etc.".

16 "As primeiras reivindicações pelo voto feminino no Brasil remontam ao Império. Em 1932, Nísia Floresta publicou o artigo 'Direitos das mulheres e injustiças dos homens', em que defendia o acesso igualitário à educação e aos direitos políticos" (REZENDE, 2021).

Já o Partido Socialista Radical do Maranhão, em 1932, foi o único que pregou mudanças no conteúdo do que era ensinado, propondo também a desanalfabetização de adultos, aos quais seriam dadas noções que os encaminhariam à prática de algum ofício. Nesse quesito, os comunistas não eram diferentes dos socialistas, conforme Vianna (2008), pois a educação formal estava em segundo plano. Em um panfleto de 1928, dirigido aos Jovens Trabalhadores do Brasil, um ponto dizia o seguinte: "organização de escolas nas fábricas, com professores escolhidos pelos próprios trabalhadores".

No que concerne ao começo do século XX, não pode ser ignorada a posição claramente anarquista de muitos documentos sindicais analisados pela pesquisadora, que ressaltou o papel dos sindicatos para a classe operária e o seu modo de lidar com a educação formal. Não obstante, o 11º tema colocado para discussão no II Congresso Operário do Brasil, em 1913, foi sobre *Educação e Instrução da Classe Operária*, em que, entre outros aspectos, descrevia que

> [...] a instrução foi, até uma época recente, evitada pelas classes aristocráticas e pelas igrejas de todas as seitas para manterem o povo na mais absoluta ignorância, próxima à bestialidade, para melhor explorarem-no e governarem-no [...] e afirmar-se no misticismo e na resignação. [...] O congresso aconselha aos sindicatos e às classes trabalhadoras em geral, tomando como princípio o método racional e científico, que promova a criação e vulgarização das escolas racionalistas, ateneus, revistas, jornais [...]. Propomos que além das escolas racionalistas, seja aconselhada a criação de cursos profissionais de educação técnica e artística (VIANNA, 2008, p. 261).

Com efeito, os fundamentos das proposições anarquistas para a educação eram a crítica à educação religiosa e estatal, que distanciava o ensino profissional do chamado científico, culminando na manutenção da distinção entre as classes e perpetuando a subalternidade dos trabalhadores populares (VIANNA, 2008). Assim, esses ativistas propunham o fim da divisão entre uma escolarização sofisticada e erudita, voltada à classe burguesa, e outra prática e simples, destinada às classes trabalhadoras. Para eles, modificar a educação representava modificar a sociedade. Os anarquistas apoiaram vigorosamente e buscaram pôr em prática ideias avançadas para o período em termos educacionais, como são os postulados de Paul Robin. Assim, em 1882, foi proposto um programa educacional pelo *Comitê Para o Ensino Anarquista* que, entre outros aspectos,

> [...] exigia a eliminação de três pontos, considerados absolutamente nocivos à educação: a disciplina, os programas e as classificações. A disciplina isolava os alunos e os tornava mentirosos; os programas anulavam qualquer originalidade, acabando com a iniciativa e a responsabilidade das crianças, e as classificações geravam rivalidade, inveja e rancor [...]. O ensino deveria ser integral, racional, misto e libertário (VIANNA, 2008, p. 264).

O caráter racional do ensino dizia respeito, nessa visão, ao fato de estar alicerçado na razão e de acordo com os princípios da ciência, isento de fé. A educação deveria desenvolver a dignidade e a independência pessoal, não a obediência e a piedade, bem como colaborar para a eliminação da ficção religiosa, vista como a causa absoluta da servidão. O ensino também deveria ser misto, favorecendo a coeducação em

cooperação constante entre meninas e meninos. A educação ainda deveria ser libertária para poder formar sujeitos livres, que respeitassem a liberdade alheia.

Figura 9: Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Fonte: Agência Brasília/Lúcio Bernardo Jr.[17]

Os pilares educacionais de Francisco Ferrer y Guardia concederam os principais modelos para o pensamento educacional anarquista. Apesar de não ser propriamente anarquista, o espanhol Ferrer era abertamente anticlerical e republicano. Segundo ele, a educação nos moldes católicos era uma pedagogia subjetiva, dogmática e medieval: “De homens e mulheres assim deformados e degenerados não se pode esperar [...] senão a repetição de comportamentos e atitudes irracionais e perniciosos” (VIANNA, 2008, p. 265).

17 Imagem disponível em: bit.ly/EJA-escola.

Na concepção anarquista, a escola deveria ser completamente científica e racional, não abusando da credulidade infantil nem ensinando lendas ou mitos. Além disso, não deveria inculcar subordinação ao Estado, erroneamente visto como provedor do bem-estar. A educação deveria explicitar para os indivíduos que eles só poderiam esperar alguma coisa de sua própria razão e da solidariedade entre as pessoas livremente aceita e organizada. Defendendo a igualdade da mulher, Ferrer sugeria a coeducação, para que a nova sociedade fosse solidária e equânime. Além disso, também se defendia que crianças de distintas classes sociais também deveriam estudar na mesma sala. Os anarquistas defendiam, ainda, a coeducação socioeconômica, pré-requisito de uma educação racional. Uma escola apenas para pobres ensinaria a submissão e/ou o ódio aos que exploravam, enquanto uma só para ricos ensinaria a manutenção dos privilégios. A escola moderna deixaria de lado exames e escalonamentos entre estudantes. O lema era "nem prêmio nem castigo", já que não valorizava hierarquias nem incitava a competição.

Vianna (2008) conclui que, exceto os anarquistas nos anos de 1920 e 1930, e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra desde a sua fundação na década de 1980, praticamente nenhum outro movimento social de trabalhadores se ocupou primordialmente com a educação, quer no sentido de transformar radicalmente seu conteúdo, quer no sentido de levar à prática as propostas elaboradas. No caso do Brasil, os movimentos sociais do campo são recentes, já que a miséria, a dispersão da população por amplas áreas, bem como o fundamentalismo católico dificultaram que as comunidades rurais se articulassem em torno de lutas mais efetivas. Logo,

quando havia alguma reivindicação, transformavam-se em movimentos messiânicos ou em banditismo que não buscavam a transformação estrutural do sistema. No que tange aos anarquistas, predicavam uma sociedade assentada na liberdade individual.

A educação, portanto, desempenharia um papel essencial nessa nova sociedade sem governo, obediência e mando, pois ela se daria somente por meio da razão, que desenvolveria a mais alta consciência nos seres humanos. No entanto, ainda que todos os movimentos sociais de trabalhadores dessem graus diferentes de ênfase à educação, coadunavam-se num aspecto: ela, sozinha, não mudaria a realidade. No entanto, acreditava-se que não havia necessidade de se esperar o advento de um novo mundo para advogar mudanças acerca dos conteúdos e práticas educacionais.

Vianna (2008) destaca que, desde aquela época, as lutas por mudanças no ensino oficial ou mesmo a criação de alternativas a ele não vinham primordialmente das universidades, mas, sim, dos movimentos sociais organizados, que, certamente, já incluíam a participação precípua de docentes e seus sindicatos, e dos estudantes e suas organizações, por exemplo, a UNE. Daí que a universidade, seus acadêmicos e intelectuais devem colaborar e amparar tais movimentos, especialmente no sentido de dotá-los de instrumentos teóricos e conhecimentos em prol de transformações sociais mais abrangentes e efetivas, o que Gramsci (2001, apud MESQUITA, 2003) chama de formação de intelectuais orgânicos.

No que se refere à imbricação entre trabalho e educação escolar no presente, a primeira tarefa para a repolitização da EJA é desconstruir representações perniciosas que pesam sobre os jovens e adultos que se inserem tardiamente na escolarização e sobre essa modalidade de educação. O intuito é mitigar percepções que enfocam carências de leitura, de cultura e cognitivas a serem supridas. Há a necessidade de se reconhecer como referência os próprios discentes como partes de coletivos sociais diversos. Assim, a análise do autor toma como referente mais forte o fato de esses sujeitos serem trabalhadores e de a EJA ser um tempo/espaço para a educação de trabalhadores. Diante disso, que aspectos enfocar como temáticas de estudo nos currículos de formação dos educadores(as) e mesmo dos(as) próprios(as) educandos(as)? Nesses termos, se faz urgente reinventar a EJA de modo a reconhecer como trabalhadores os jovens e adultos que a buscam.

Há mais de três décadas, os docentes também incorporaram em sua identidade o fato de serem trabalhadores. Tal identificação os vem aproximando de milhões de crianças, adolescentes e adultos que saem do trabalho e vão para a escola, seja no ensino regular, seja na EJA. Nesse sentido, o trabalho deve ser tomado como o referente político-ético-pedagógico dessa modalidade, pois permite "ver os jovens e adultos como trabalhadores, exige não os ver apenas como estudantes em percursos escolares truncados a serem supridos, nem sequer vê-los como estudantes que trabalham. Ser trabalhador não é um acidente a mais na sua condição de estudante" (ARROYO, 2017, p. 44).

Essa é a condição e a identidade social primeira deles. O trabalho chega à escola nos corpos-trabalhos de milhares de jovens e adultos marcados desde crianças por processos de desumanização-humanização, com vivências socializadas em famílias trabalhadoras e em vivências próprias como trabalhadores infanto-juvenis. Por isso, desde cedo, eles aprendem que são membros da classe trabalhadora pobre. Assim, deveria ser mais comum que, nos currículos da EJA, constassem elementos para que os(as) educandos(as) entendam essas relações de trabalho, as discriminações raciais e os padrões sexistas e classistas que os condenam a um viver indigno.

Em oposição a esse projeto, a categoria trabalho é ausente na agenda pedagógica, embora seja uma experiência tão influente na sobrevivência desses estudantes-trabalhadores desde a infância, não obstante seja o trabalho um princípio educativo fulcral de formação humana em qualquer etapa da vida. Nesse sentido, um assunto a ser aprofundado nos cursos de formação docente e nos currículos da EJA seria: por que a resistência em encarar os(as) educandos(a)s e os(as) educadores(as) como, antes de tudo, trabalhadores(as)? No pensamento educacional, os educandos de baixa renda são vistos frequentemente como carentes, e é divulgada a promessa que, se dominarem bem a leitura, a escrita e os cálculos matemáticos, deixarão a pobreza e a marginalização. Por que isso acontece? Porque "é menos exigente para um projeto radical de sua educação vê-los como carentes e suprir suas carências de habilidades escolares do que reconhecê-los trabalhadores e articular um projeto de educação com a radicalidade de sua experiência de trabalho" (ARROYO, 2017, p. 45). Ao contrário, vê-los como trabalhadores pode ter como

consequência a organização das turmas, dos tempos e dos horários escolares tendo como referência as limitações e as possibilidades impostas a eles(as) pela sua condição laboral, submetidos(as) ao não controle de seu tempo e de suas atividades externas à escola.

Outro efeito seria partir, nas aulas, de uma discussão sobre os direitos dessas crianças, adolescentes e adultos de se reconhecerem pertencentes a certo grupo social, no caso, o de trabalhadores, prática essa que deveria ser o cerne do currículo. O conteúdo de cada área ficaria mais perto dos jovens e adultos trabalhadores e das crianças e adolescentes que, mesmo que ainda não trabalhem, provêm de famílias populares, se incorporassem a complexidade de pesquisas sobre o trabalho para a compreensão de si próprios. Merecem especial enfoque estudos históricos que mostrem as lutas dos diversos coletivos de trabalhadores, para que seja reforçada a consciência de sujeitos sobre os direitos ao trabalho.

Tal proposição iria diametralmente contra a cultura política e pedagógica que veio se consolidando no país ao longo de séculos, a de "pensar e alocar os outros, pobres, negros, camponeses, trabalhadores, como inferiores, subcidadãos, logo, sem direitos a ter direitos, objetos apenas de favores das elites e do estado" (ARROYO, 2017, p. 45). Inversamente, na realidade, os coletivos sociais diversos e os movimentos operários vieram lutando arduamente ao longo de décadas para se firmarem como sujeitos de direitos. Assim, um ponto de partida para os estudos pode ser o reconhecimento dos movimentos operários, dos trabalhadores sem-terra e

dos docentes por seus direitos como afirmação de direitos e como um processo crucial de afirmação identitária e de aprendizado de serem sujeitos de direitos e humanos. A própria vivência destes sujeitos é formativa, é educadora; é, em outras palavras, uma forma alternativa e transgressora de Pedagogia, são pedagogias de resistência, de sobrevivência e de rebeldia contra uma ordem que permanentemente busca produzi-los(as) como Outros: inferiores, menores e piores (ARROYO, 2014).

Esses estudos, de clara inspiração marxiana, partem do pressuposto de que o trabalho é a relação social basilar e fundante da existência humana. Assim, a pergunta mais importante a ser feita na EJA não é em que série a pessoa parou de estudar, mas com o que ela trabalha, ainda que esteja desempregada. As turmas não deveriam ser agregadas pelo ano de conclusão, seguindo um padrão cognitivo-psíquico convencional piagetiano, mas por afinidades de campos de atividade laboral, além de turmas de jovens e adultos com vivências de trabalho e sociais próximas. Tais iniciativas fariam com que as turmas tivessem a ocupação como um fator estruturante das interrogações, conhecimentos, identidades, valores e leituras de si e do mundo, que poderiam ser estudados nos temas geradores e nos currículos. Arroyo (2017) também ressalta que deve ser frisado para essas pessoas que o fato de terem parado de estudar não significa que pararam de aprender, que o que houve foi uma interrupção em sua formação e humanização, afinal, eles não pararam de ler, interpretar e pensar o mundo, já que as vivências do trabalho são repletas de processos formativos sociais, culturais e políticos.

Uma característica central de suas identidades é que suas experiências de trabalho são antigas, ou seja, remetem à infância e à adolescência, imiscuindo-se à própria produção de suas identidades como seres humanos. São essas vivências, valores e modos pelos quais a sociedade os trata que os acompanham pela vida e que os conduziram à EJA. As identidades internalizadas enquanto membros de famílias trabalhadoras, enquanto sujeitos que, desde a infância ou juventude, sobrevivem de trabalho precário, demandam que sejam trazidas nos seus processos educativos. Portanto, urge

> [...] retomar uma herança que marcou a Pedagogia do Oprimido e o Movimento de Cultura e Libertação Popular, já desde o final dos anos de 1950. Reconhecer o povo, os oprimidos, os jovens e os adultos como sujeitos de cultura, de valores, de saberes e leituras de si e do mundo, [...], um outro paradigma para o pensamento pedagógico e, especificamente para a educação de jovens e adultos populares, trabalhadores (ARROYO, 2017, p. 164).

Outro ponto de atenção seria a luta das famílias trabalhadoras por escola e educação, inseparável de suas reivindicações por trabalho e uma vida digna. Ampliar a visão dos jovens e adultos da EJA com a trajetória desse e de outros movimentos sociais – negro, de mulheres, culturais de jovens, dos sem-terra e operário – os ajuda a entender o tenso e radical processo de luta pelo direito ao trabalho e ao reconhecimento, levando-os a se perceberem como sujeitos de direitos e não de favores das elites benevolentes.

Tais saberes favorecem que eles se entendam inseridos na história, lições que aprendem em suas lutas e que a vivência

de voltar à escola deveria reforçar e aprofundar. Cabe atenção especial à maneira pela qual as lutas por direitos trabalhistas e por trabalho contribuíram para a conquista de direitos humanos mais amplos, de direitos políticos e de cidadania. É inegável, portanto, o caráter pedagógico representado pelos movimentos sociais, como é o caso do operário, no sentido de representar um avanço em uma consciência moderna de direitos políticos, econômicos, sociais, identitários e humanos. Ou seja, tais movimentos apresentam uma rica história de afirmação dos setores populares.

O aprofundamento da afirmação política desses sujeitos como trabalhadores inscreve suas lutas no campo dos direitos humanos mais básicos: direito à vida, à moradia, à alimentação, a ter sua sexualidade e seu corpo respeitados, direito à terra, à saúde, à educação, a não serem segregados ou preteridos por sua cor, à cultura, ao trabalho digno etc. Um entendimento de que suas lutas pelo direito à educação, a qual uma das manifestações é o fato de buscarem a EJA, se radicaliza e se articula às suas lutas pelo direito ao trabalho. Com efeito, quanto mais associado aos direitos do trabalho e à totalidade dos direitos humanos, mais o direito à educação e à EJA se repolitiza e mais evidencia sua radicalidade.

De acordo com Arroyo (2017), quando um projeto político-pedagógico toma como referência ético-pedagógica as crianças, adolescentes, jovens e adultos populares e os entende como inseridos na categoria socioeconômica e cultural de trabalhadores, opta por reconfigurar radicalmente seu eixo educativo. Invertendo a tradicional imagem social e pedagógica que é feita dos educandos das camadas populares (“carentes”),

ao enxergá-los(as) como trabalhadores(as), todo o projeto educacional se subverte. Outra EJA, outros(as) educadores(as), outra educação, outros processos formativos são possíveis. Não obstante, ainda pesa uma visão negativa da categoria trabalho quando atrelada aos educandos. Ao pensamento pedagógico convencional é mais familiar a relação educação-cidadania do que a relação educação-trabalho.

No entanto, a pedagogia fundamentada no marxismo, especialmente o gramsciano, e no movimento operário, veio pressionando para transformar essa apreensão, colocando o trabalho como princípio educativo e ressaltando o caráter formador, humanizador e conscientizador de movimentos como o dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e dos sindicatos dos professores e operários. O que o campo da educação ainda não percebe nitidamente é que a conscientização sobre ser trabalhador conduziu ao avanço da consciência cidadã (ARROYO, 2017). Semelhante trajetória é encontrada na diversidade dos movimentos sociais populares dos sem-terra, sem-teto, por escola, por moradia, o movimento negro, feminista, indigenista, movimentos culturais e artísticos, LGBTQIA+ etc. Todos contribuem, a seu modo, para o alargamento da consciência cidadã. Quando tais movimentos são convidados e/ou permitidos a inserir na escola os múltiplos campos do currículo, são convocados a se reconfigurar e a participar, mostrando a extensa história de negação de direitos, de cidadania e, até mesmo, humanos no Brasil, salientando como determinados grupos foram relegados à condição de subcidadãos e de sub-humanos.

Em suma, Arroyo (2017) aconselha que, nos estudos sobre as estreitas ligações que os jovens e adultos vivenciam no mundo do trabalho desde a infância, seja na própria EJA, seja nos cursos de Licenciatura ou de Pedagogia, para se entender dentro desses processos, deve-se dar relevo aos relatos de suas resistências e lutas pelos diferentes direitos – à educação, ao trabalho, a não serem segregados, a não sofrerem violências diversas –, sobressaindo o fato de que seus esforços por estudar e/ou voltar a estudar integram um cenário mais amplo de lutas, de direitos e de exercício da cidadania.

Consequentemente, merece um aprofundamento sobre a conflituosa história de negação de seus direitos, inclusive enquanto humanos, e as lutas e resistência dos diversos movimentos populares pela garantia, resgate e/ou afirmação desses direitos. Segundo Arroyo (2017), embora muitos deles não façam parte diretamente de movimentos sociais organizados, tal valorização das lutas dos seus grupos de pertencimento aponta para fatos recentes, como a dilapidação do ordenamento jurídico e político em nome de uma pretensa "modernização econômica" do país e mostra que, na verdade, busca-se reconduzir o trabalhador e o trabalho a simples peças de uma engrenagem, facilmente trocadas por outra, sem maiores custos, como se dava nos primórdios da Revolução Industrial.

CAPÍTULO 10

Movimento ambientalista

O(s) movimento(s) ambientalista(s) e a educação ambiental no Brasil surgiram praticamente juntos, a partir de um entendimento holístico e sistêmico sobre a natureza e a sociedade. Ou seja, partem da compreensão de que o mundo é um todo indivisível, vivo e interligado, e que as ações em uma esfera repercutem, inexoravelmente, na outra (SORNBERGER et al., 2014). Logo, desde seus primórdios, a educação ambiental brasileira nasceu voltada para a ação, a cobrança, a reivindicação e a busca por uma consciência ambiental digna para o planeta. Neste livro, optou-se por usar a expressão "ambientalismo" e não "ecologismo", partindo do pressuposto de que a primeira é uma forma de associativismo e de ativismo mais ampla e radical que açambarca a segunda, mais pontual e moderada.

Tal conscientização não é algo novo. No seio da industrialização da sociedade ocidental, na segunda metade do século XIX, contexto de avanços tecnológicos, científicos e, mormente, econômicos, já se iniciavam preocupações com o meio ambiente e com a devastação dos biomas, sendo que não poucas vozes se levantavam para denunciar que a Terra não suportaria aquele ritmo de exploração que se espraiava por todo o globo. Porém, o ser humano atingia o ápice do antropocentrismo que começara no século anterior, sob o Iluminismo. Isto é, acreditava-se que a ciência, os instrumentos e as técnicas desenvolvidos poderiam controlar a natureza ao seu bel-prazer e que os lucros seriam infindáveis.

Facilitado pelo desenvolvimento dos meios de comunicação e de transporte de massa (ferrovias, navios e máquinas a vapor, telégrafo, telefone etc.) e sob os auspícios do

imperialismo – dos europeus sobre a África e a Ásia, e dos norte-americanos sobre a América Latina e o Pacífico – o planeta foi se interligando e a lógica capitalista foi favorecida na sua ânsia por desbravar e explorar novos territórios. De acordo com Neimar Sornberger e demais autores (2014), o ser humano não enxergava limites para o que era chamado de desenvolvimento, o progresso às custas do meio ambiente.

Todavia, no final da Segunda Guerra Mundial, os bombardeios nucleares às cidades japonesas de Nagasaki e Hiroshima acenderam a reflexão coletiva para a possibilidade de destruição da vida, não somente humana, mas do mundo. Segundo Mauro Grün (1996, p. 26, apud SORNBERGER et al., 2014, p. 304), "[...] os seres humanos adquirem, então, a autoconsciência da possibilidade de destruição completa do planeta. Após o dia 6 de agosto de 1945, o mundo não seria mais o mesmo. Ironicamente, a bomba plantava as primeiras sementes do ambientalismo contemporâneo".

Ulrich Beck (2006) é outro sociólogo interessado nos problemas e riscos globais próprios à sociedade atual. Diante disso, ele nota o importante papel exercido pelos chamados "novos movimentos sociais" em ampliar a percepção das massas acerca dos riscos de epidemias e catástrofes ambientais. O Greenpeace, por exemplo, organização independente de partidos e comprometida com a proteção do meio ambiente, realiza campanhas de publicidade da degradação da natureza bastante impactantes, com o objetivo de chamar a atenção para os riscos ambientais. Assim, a atuação do Greenpeace

pode ser considerada como um conjunto de práticas que se enquadram como uma forma indireta da educação informal.

Grande parte da população mundial começou a se dar conta de sua pequenez e fragilidade em relação ao planeta. Sob o ponto de vista da geopolítica mundial, alguns fatos são importantes marcos para a emergência e consolidação dos movimentos ambientais e para se pensar e se promover, ainda que rudimentarmente, uma educação ambiental. Alguns dos mais fatos significativos, em nível internacional e nacional, citados pelos pesquisadores são:

a. 1962: interdição parcial de testes nucleares, a partir de um tratado entre Grã-Bretanha, Estados Unidos e a então União Soviética;

b. 1968: em Roma, na Itália, aconteceu um congresso de cientistas de países industrializados sobre o consumo e as reservas de recursos naturais não renováveis, discutindo-se também o crescimento populacional do globo até o século XXI;

c. 1970: instituição do Dia da Terra, tido como um marco fundador do ambientalismo;

d. 1972: Conferência Mundial de Meio Ambiente em Estocolmo, Suécia, realizada pela Organização das Nações Unidas (ONU) e que congregou 113 países;

e. 1992: ECO'92, no Rio de Janeiro, Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento

(detalhada adiante em razão da sua importância para o ambientalismo no Brasil).

Assim como se deu com diversos outros movimentos sociais – o feminismo, o movimento negro, LGBTQIA+, entre outros –, a década de 1960 significou a transmutação das preocupações ambientais do âmbito de movimentos pequenos e alternativos para se tornar pauta de políticas mais amplas em diversos governos. A urgência de uma nova postura e a adoção de novos hábitos e valores para a preservação dos recursos naturais e para a salvaguarda da vida no planeta acarretou a necessidade de novas práticas educacionais acerca dessas temáticas (SORNBERGER et al., 2014).

Sornberger e demais autores (2014) também destacam que o movimento ambientalista no Brasil teve início em meados dos anos de 1970, derivando de fatores exógenos e endógenos. Um dos agentes externos que mais influenciou na eclosão desses movimentos foi a Conferência das Nações Unidas de 1972, na Suécia, bem como os movimentos *hippies* de contracultura, oriundos, especialmente, dos Estados Unidos. Em referência aos fatores internos da sociedade brasileira, o país, ao mesmo tempo em que vivia certa abertura política – a anistia aos exilados políticos, por exemplo – assistia ao avanço predatório das atividades econômicas – extrativismo, pecuária, lavoura, carvoaria e, principalmente, mineração – na Amazônia.

Contudo, bem antes disso, mesmo sem se configurar como um movimento social propriamente, em 1933, no Rio de Janeiro, cientistas brasileiros se reuniram para debater sobre

políticas ambientais e formas de defender a natureza. Essa iniciativa serviu de arcabouço para a elaboração, em 1934, do Código Florestal Brasileiro, além de ser significativa para a criação da Fundação Brasileira para a Conservação da Natureza (FBCN), em 1958. Em 1965, um novo código florestal foi instituído, legalmente delimitando as Áreas de Preservação Permanente (APPs). Apesar disso, o crescimento econômico implementado pelo regime militar não se interessava realmente pela questão ambiental, já que o Brasil era o carro-chefe de um modelo produtivo típico dos então chamados "países de Terceiro Mundo, mas em desenvolvimento":

> O Brasil teve um papel de destaque como organizador do bloco dos países em desenvolvimento que viam no aumento das restrições ambientais uma interferência nos planos nacionais de desenvolvimento. [...]. As restrições ambientais eram conflitantes com as estratégias de desenvolvimento apoiadas justamente na implantação de indústrias poluentes como a petroquímica e a instalação de grandes projetos energético-minerais (SORNBERGER et al., 2014, p. 310).

Outro elemento fundamental para o despertar dos movimentos ambientais e para o princípio da conscientização a respeito dessa problemática no país foram eventos como a Marcha com Máscara de Gases, organizada em 1973 pelo ativista e artista plástico Emílio Abellá, em São Paulo, fato que teve bastante proeminência nos jornais da época. Tal iniciativa favoreceu o surgimento do Movimento Arte e Pensamento Ecológico (Mape), que promoveu uma forte mobilização de ativistas em favor do meio ambiente. Todo esse processo deu visibilidade à inserção econômica do Brasil, ainda marcada

pelo colonialismo, pela opressão dos grupos populares, pela ausência de saneamento básico e por uma industrialização que não se importava com os custos ambientais de sua expansão. Isto é, os movimentos sociais, a partir daquele contexto, explicitaram como questões socioeconômicas e culturais interferiam, negativamente, no acelerado quadro de deterioração pelo qual passava e ainda passa o país.

Com efeito, a educação ambiental deve suas primeiras iniciativas de implantação justamente ao surgimento e/ou fortalecimento dos movimentos ambientalistas, tendo sido o foco de novos discursos no âmago das conferências mundiais que, a partir disso, aconteceriam frequentemente. Tais movimentos e suas propostas de conscientização e educação não buscavam apenas atingir os aspectos técnicos, governamentais ou econômicos da questão ambiental, mas também alterar a ordem afetiva e cognitiva dos sujeitos concretos acerca desses temas. Ou seja, eles buscavam atuar tanto na legislação dos países quanto na conscientização/sensibilização dos indivíduos.

Como mencionado anteriormente, um dos acontecimentos significativos para a consolidação e desenvolvimento da educação ambiental no Brasil foi a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, no Rio de Janeiro, em 1992, que contou com a participação de 170 nações. No encontro, foram elaborados vários documentos, entre os quais a Agenda 21, que reuniu propostas de ações e estratégias voltadas à qualidade de vida e ao desenvolvimento sustentando para o século XXI. Segundo Sornberger e

demais autores (2014), essa foi a primeira conferência sobre o assunto aberta à sociedade civil, impulsionando, assim, as movimentações sociais em torno do tema, característica que se manteve nos encontros subsequentes.

De fato, foi a partir da Rio'92 que a sociedade brasileira, especialmente as classes médias urbanas progressistas, começaram a estabelecer mobilizações organizadas por entidades, Organizações Não Governamentais (ONGs) e associações para exigir políticas públicas ecológicas e definir novas perspectivas de participação no cenário político nacional sobre a questão ambiental. Foi nesse contexto também que personalidades públicas, como a atriz Lucélia Santos, posicionaram-se a favor da causa ambiental e que o Partido Verde (PV), fundado em 1986, ganhou força. Há que se destacar também que havia apenas quatro anos – justamente no ano da promulgação da Carta Magna brasileira – que o ativista ambiental e sindicalista dos seringueiros Chico Mendes fora assassinado a mando de latifundiários e pecuaristas do Acre contrários às suas reivindicações e à projeção internacional sobre o rigor da exploração econômica da Amazônia.

Assim, na ocasião, diversas entidades, movimentos e ONGs participaram do Fórum Global de Meio Ambiente, atividade paralela ao encontro, e elaboraram o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, enfatizando a importância da educação ambiental para a conservação dos recursos naturais. Quanto a isso, Sornberger e demais autores (2014) ainda pontuam que, mais recentemente, em junho de 2012, também no Rio de

Janeiro, ocorreu a Conferência das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável. Congregando centenas de civis, sobretudo na Cúpula dos Povos, discutiram-se alternativas para garantir um futuro sustentável a partir de atividades autogestionadas levadas a cabo por movimentos sociais e organizações.

Vale destacar que, tal como as conferências anteriores nos mesmos moldes, nessa conferência também houve discussões em favor da conservação ambiental e que enfatizaram o desenvolvimento sustentável. Ou seja, não questionaram a base do modelo capitalista vigente nem propuseram grandes transformações no tocante a formas menos nocivas de exploração dos bens naturais, como alterações profundas nos padrões de consumo da sociedade. Mesmo assim, é unânime a percepção dos estudiosos de que o ambientalismo nacional veio assumindo, paulatinamente, mais influência na elaboração e implantação de políticas públicas e na promoção de educação ambiental como estratégias para novos estilos econômicos e de vida, que sejam efetivamente sustentáveis e preservacionistas.

Conforme citado, a Rio'92 foi um divisor de águas em relação ao movimento ambientalista e à educação ambiental no Brasil. Foram consequências concretas desse evento a Carta Brasileira para a Educação Ambiental e o Tratado de Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis e Responsabilidade Global, que se tornaram marcos para a criação de políticas públicas educacionais de cunho ambiental. Contudo, formalmente, a educação ambiental foi mencionada oficial e explicitamente pela primeira vez antes disso, já na

Constituição de 1988. Posteriormente, a data 3 de junho de 2012, foi sancionada, pela então presidenta Dilma Rousseff, como o Dia Nacional da Educação Ambiental. Entretanto, na análise dos autores, o novo Código Florestal estabelecido no mesmo ano retrocedeu no que concerne às regulamentações técnicas que reduziram inúmeras APPs importantes.

No que se refere ao texto da Constituição Federal de 1988 que trata da educação ambiental, esta é diretamente vinculada ao direito de todos os cidadãos a viver em um meio ambiente ecologicamente em equilíbrio e ao dever do poder público de defender e preservar a natureza. Desta feita, neste intuito, cabe principalmente ao Estado, "promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente" (BRASIL, 1988, apud SORNBERGER et al., 2014, p. 313). No que tange propriamente à legislação educacional, Sornberger e demais autores (2014) mencionam o artigo 32, inciso II da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de nº 9.394/1996, que exige para o ensino fundamental o entendimento ambiental natural e social dos sistemas político, tecnológico, artístico e ético nos quais se encontra a sociedade. Referente a isso, os currículos desse nível de ensino e do ensino médio devem abarcar, obrigatoriamente, o conhecimento da realidade física e natural, e do mundo social e político, principalmente do Brasil.

Sendo assim, a educação ambiental deve ser operacionalizada nos ensinos fundamental e médio segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de maneira multidisciplinar e contínua. Ademais, o Conselho Nacional de Educação (CNE) indica a inserção da temática ambiental em diversos cursos

universitários, visto que, nas licenciaturas e nos cursos de Pedagogia, a educação ambiental é um componente curricular. Sornberger e demais autores (2014) também sublinham que, a partir de demandas vindas dos movimentais ambientais, em abril de 1999, foi criada a Política Nacional de Educação Ambiental, Lei nº 9.795, de 27 de abril. Em seus dois primeiros artigos, assim é definida a educação ambiental e seu escopo:

> Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade [...]. É um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal (BRASIL, 1999, apud SORNBERGER et al., 2014, p. 314).

Além disso, ao longo do documento, observa-se uma exigência mais acentuada sobre as empresas, tanto particulares quanto públicas, e sobre órgãos do governo no que se refere à responsabilidade pela promoção de programas específicos para a educação ambiental no contexto dos locais de trabalho e aos efeitos dos processos produtivos no meio ambiente. Em suma, o movimento ambientalista e a educação ambiental no Brasil resultam de uma mútua construção histórica, que remonta, pelo menos, à década de 1930, e ambos os processos almejam traçar novos caminhos para o país e para o planeta, um despertar para a vida presente e futura.

Por fim, vale frisar que o movimento ambientalista também sofreu intercessões de outros coletivos, ou seja, muitos de seus sujeitos participavam e participam de outros movimentos sociais, levando demandas próprias da questão ambiental para esses outros espaços e trazendo questões pertinentes àqueles para estes. É o caso, por exemplo, de ativistas dos movimentos indígena e indigenista e de militantes do MST.

Outra corrente incipiente no diálogo com o movimento ambientalista são as chamadas ecofeministas (GOHN, 2011), vertente do movimento feminista que argumenta que o modelo de colonização, exploração e dominação patriarcal, racial, de classe e da natureza é o mesmo que o do homem, branco, heterossexual e rico. Ou seja, a opressão é tão forte e duradoura por ser una, fazendo parecer que sejam modos de opressão distintos e, com isso, fragmentando as lutas contra ele. Enfim, cabe ainda assinalar que esse movimento também recebeu importantes subsídios teóricos dos movimentos indigenista e indígena, uma vez que os modos tradicionais de lidar e de se relacionar com o meio ambiente são, muitas vezes, bem mais avançados sob o ponto de vista ético e técnico do que os modos convencionais do mundo ocidental. Um exemplo são os povos nativos se verem como parte integrante da natureza, não como uma espécie acima e superior a ela.

A perseguição e até mesmo o extermínio de ativistas em prol do meio ambiente há décadas é algo comum na sociedade brasileira, especialmente nas regiões Norte e Centro-Oeste, como foram os casos internacionalmente conhecidos do

ativista, sindicalista e seringueiro acreano Chico Mendes (assassinado em 1988) e da religiosa norte-americana Dorothy Stang (assassinada em 2005), conhecida por suas ações em prol dos mais pobres e do meio ambiente no Pará. Porém, na história recente do Brasil, mais especificamente a partir do golpe político acontecido em 2016, tais crimes se tornaram mais recorrentes e, ousaríamos dizer, quase que ratificados pelo governo brasileiro.

Exemplos atuais não faltam: segundo o site do Fundo Mundial para a Natureza (WWF-Brasil),[18] em 26 de novembro de 2019, uma ação policial nunca antes vista e totalmente arbitrária e abusiva na cidade de Santarém, no Pará, deteve quatro bombeiros voluntários e adentrou o escritório de uma das ONGs mais conhecidas do país, o paraense Projeto Saúde e Alegria, acusando-os levianamente de atear fogo nas matas com o intuito de conseguir recursos financeiros posteriormente. Em junho de 2022, conforme exposto no capítulo 7, o antropólogo e militante indigenista Bruno Pereira e o jornalista britânico Dom Phillips, do jornal *The Guardian*, foram brutalmente mortos por se oporem à exploração de madeira, à criação de gado e ao extrativismo e à pesca ilegal em terras indígenas, também no Pará.

Em síntese, todo esse contexto faz com que os movimentos sociais e os sujeitos que os compõem estejam agudamente ameaçados no país nos últimos tempos, marcados pelo

18 Disponível em: https://www.wwf.org.br/sobrenos/institucional/. Acesso em: 22 jul. 2022.

retrocesso cultural, pela truculência, pela intolerância e pelo enfraquecimento das instituições públicas e governamentais.

Figura 10: Ato pela Amazônia/SP.

Fonte: Mídia NINJA. [19]

19 A imagem pode ser acessada no *link*: bit.ly/AtopelaAto-pela-Amazônia–SãoPaulo.

CAPÍTULO 11

Comunidades Eclesiais de Base

Segundo Dulcinéia Santos e Luciane Gonçalves (2013), as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) surgiram no Chile nos anos de 1960 e chegaram ao Brasil no fim da mesma década. Elas se baseiam em encontros para a leitura das sagradas escrituras juntamente a ações de luta contra as opressões. Frei Betto (1986, p. 7) define com precisão essas associações:

> As comunidades eclesiais de base (CEBs) são pequenos grupos organizados em torno da paróquia (urbana) ou da capela (rural), por iniciativa de leigos, padres ou bispos. As primeiras surgiram por volta de 1960, em Nísia Floresta, arquidiocese de Natal, segundos alguns pesquisadores, ou em Volta Redonda, segundo outros. De natureza religiosa e caráter pastoral, as CEBs podem ter dez, vinte ou cinquenta membros. Nas paróquias de periferia, as comunidades podem estar distribuídas em pequenos grupos ou formar um único grupão a que se dá o nome de comunidade eclesial de base. É o caso da zona rural, onde cem ou duzentas pessoas se reúnem numa capela aos domingos para celebrar o culto.

Santos e Gonçalves (2013) entendem tais comunidades como movimentos sociais e mostram o modo como elas influenciaram o caráter crítico e combativo dos seus participantes. Sua organização se deu a partir de duas frentes: a de uma mudança de posicionamento em setores da Igreja Católica a partir do Concílio do Vaticano de 1966 e, sobretudo, a da organização de diversas iniciativas no Brasil, entre 1960 e 1964, voltadas à educação e à alfabetização popular. Ainda que apresentassem conflitos em relação a algumas ideias, esses movimentos possuíam grande afinidade no que dizia respeito a tomar o saber como veículo de emancipação política, quais sejam: a União Nacional dos Estudantes (UNE), o

Centro Popular de Cultura (CPC), o Movimento de Cultura Popular (MCP) e o Movimento de Educação de Base (MEB).

Contudo, a prática que mais influenciou o surgimento das CEBs foi a Ação Popular (AP), composta por pessoas ligadas a posturas progressistas dentro da Igreja Católica, objetivando alfabetizar e conscientizar politicamente os setores populares da sociedade brasileira (SANTOS; GONÇALVES, 2013). Em um momento em que a sociedade do país vinha sendo pressionada por relações de exploração capitalistas, as ações populares mobilizavam diversos grupos católicos[20] para alfabetizar as camadas populares, a fim de preparar seus membros para conseguirem ocupações mais bem remuneradas. A teologia da libertação, que informava teórica e metodologicamente tais práticas, surgiu no Peru, especialmente, como reação moral à pobreza originada das injustiças sociais, posicionando-se religiosa e socialmente no sentido de romper a exploração das massas.

As ações populares foram criadas a partir de ações de políticos de esquerda, sindicalistas, estudantes (universitários e secundaristas) e movimentos sociais de fiéis progressistas vinculados à Ação Católica. Segundo Santos e Gonçalves (2013), o movimento foi inspirado pelas ideias humanistas e existencialistas do Padre Lebret, Jacques Maritain e Teiljard de Chardin. Naquele que ficou conhecido como o documento fundante, de 1963, a AP se define como um movimento que luta por uma sociedade equânime e que condena o capitalismo. Oprimidos pelo contexto político do Brasil, diversos

20 Juventude Operária Católica (JOC), Juventude Agrária Católica (JAC) e Juventude Universitária Católica (JUC).

militantes de movimentos sociais das décadas de 1960 e 1970, aliados a novos atores sem bagagem associativa anterior, deram início a inúmeras frentes de lutas e articulações, fundando organizações e liderando movimentos sociais.

No bojo dessa movimentação, estruturas tradicionais se renovavam, como os sindicatos, as associações de trabalhadores e a Igreja Católica. Conforme Gohn (1997), as práticas desses setores da Igreja Católica buscavam estimular a sociedade a lutar de forma unificada contra a opressão, livrando-se dos temores e da passividade e vislumbrando a liberdade. As comunidades eclesiais de base eram compostas por pessoas simples e, na maioria, por moradores das periferias das cidades, que eram, em grande parte, analfabetos. Entretanto, o conhecimento desses sujeitos era visto como fundamental por parte dos articulares do movimento. As CEBs, então,

> [...] são comunidades porque reúnem pessoas que têm a mesma fé, pertencem à mesma igreja e moram na mesma região. Motivadas pela fé, essas pessoas vivem uma comum-união em torno de seus problemas de sobrevivência, de moradia, de lutas por melhores condições de vida e de anseios e esperanças libertadoras. São eclesiais porque congregadas na Igreja, como núcleos básicos de comunidade de fé. São de base, porque integradas por pessoas que trabalham com as próprias mãos (classes populares), donas-de-casa, operários, subempregados, aposentados, jovens e empregados dos setores de serviços, na periferia urbana, na zona rural, assalariados agrícolas, posseiros, pequenos proprietários, arrendatários, peões e seus familiares. Há também comunidades indígenas (BETTO, 1986, p. 7).

Essas comunidades também sempre contam com moradores das áreas mais centrais dos centros urbanos, alguns dos quais possuíam melhores níveis de escolaridade e até mesmo formação universitária. Assim, não era incomum a participação de bancários, funcionários públicos especializados, professores, dentistas, médicos e pequenos comerciantes nessas organizações, agregando conhecimentos diferenciados à luta e fazendo uma ponte entre as camadas populares e as classes médias das cidades.

De fato, de acordo com Leonardo Boff (1996, apud SANTOS; GONÇALVES, 2013), as CEBs constituíam a prática da libertação popular via religião, seguindo como teoria a teologia da libertação. Isso sugere que essas comunidades eclesiais eram francamente alicerçadas nas perspectivas crítica e dialética, uma vez que pressupunham que toda práxis continha, em si, uma teorização correspondente e vice-versa, e que toda teorização deveria se fundar na prática, na transformação do social. Mesmo enfraquecida pelo neoliberalismo, pelo neopentecostalismo evangélico conservador e pelo individualismo que assolou o Brasil nas primeiras décadas do século XXI, a teologia da libertação continuou a defesa da educação popular que valoriza o saber dos mais humildes, uma vez que seus processos educativos são voltados para a conscientização e objetivam dignificar os oprimidos e libertá-los da exploração econômica.

É uma educação que busca, também, a prática da vida em coletividade, na partilha e no mutirão. A construção ou reforma de casas e a plantação de "rocinhas" comunitárias para a doação de produtos de subsistência, por exemplo,

são práticas que visam exercitar o espírito comunitário entre os membros. Outra prática que educava, mesmo que não intencionalmente, era a participação de alguns membros em encontros nacionais, de onde eram trazidos cartilhas e ensinamentos para a comunidade toda. As informações constantes nessas cartilhas podem ser vistas como uma espécie de currículo voltado para a denúncia da opressão e para a tomada de consciência acerca do fato de que os pobres e excluídos são, também, sujeitos dignos de direitos diversos. Outra prática comum que incitava a produção própria do grupo, assim como a alfabetização dos que não sabiam ler e escrever, era a elaboração de novenas, rezas e cânticos religiosos por parte dos próprios integrantes. Em tais produtos, era comum abordar temáticas caras aos problemas vividos por eles, como o abandono dos estudos em função do trabalho, a gravidez na adolescência, o êxodo rural etc.

Sendo assim, a partir dessas leituras diferenciadas que as CEBs faziam da realidade e do evangelho, percebem-se as mensagens sociais no sentido de uma sociedade mais justa e fraterna, em que todos podiam usufruir da produção coletiva. Portanto, todas essas contribuições das CEBs mostram, indubitavelmente, que esse movimento popular possibilitava modos de educação informal aos participantes, em que os indivíduos desenvolviam, progressivamente, uma visão mais abrangente da realidade e adquiriam, paulatinamente, conhecimentos novos e consciência política que iam além daqueles restritos à educação formal e que, para a maior parte daquelas pessoas, limitava-se à capacidade de ler, escrever e calcular (SANTOS; GONÇALVES, 2013).

Em outros termos, as CEBs ensinavam os sujeitos a pensar em si. Acreditavam que o evangelho ensinava às pessoas que Deus fez um mundo no qual o que há nele pertence a todos e que a desigualdade não é algo desejado por Deus, de modo que, quando ela existe, é porque alguns poucos estão tirando dos outros, ou seja, da maioria. Mesmo não possuindo uma bandeira partidária, as CEBs tinham uma clara diretriz de luta e do ideal em que acreditavam: unidos, seriam capazes de vencer os obstáculos socioeconômicos e cotidianos. Nos anos da ditadura militar, os participantes entrevistados por Santos e Gonçalves (2013) relataram que, nas reuniões e manifestações públicas do movimento, agentes federais estavam presentes, intimidando a comunidade e coibindo a discussão de determinados temas.

Setores da Igreja Católica apoiavam a ditadura militar, e a teologia da libertação, por estar voltada e comprometida com as comunidades populares e com o povo mais humilde, era vista como transgressora e "subversiva". Os padres, vigários e bispos da teologia da libertação enxergavam o mundo a partir do ponto de vista dos oprimidos, não das classes dominantes, iniciando toda uma trajetória, pensando e atuando com base na perspectiva das classes subalternas, considerando outras visões sobre a realidade. Vulnerabilidade socioeconômica, conforme os teóricos dessa teologia, era a ferramenta que as elites hegemônicas utilizavam para enfraquecer e fragmentar os grupos de lutas sociais. Por intermédio do assistencialismo, tentavam incutir a crença de que tais grupos não seriam capazes de sobreviver sozinhos. Assim, ONGs com viés neoliberal introduziram políticas de

compensação, que, no final das contas, contribuíram para a permanência do *status quo*.

Conforme Santos e Gonçalves (2013), a educação não escolar desses movimentos sociais assume uma postura crítica e altamente formadora, na medida em que conscientiza e contribui de forma humanizada para que os indivíduos se libertem das amarras da opressão. É uma luta coletiva, jamais individualista ou individualizadora. Em razão disso, as pesquisadoras advogam que as instituições escolares devem contar com profissionais sensíveis aos saberes e às demandas dos movimentos sociais. Esse é o caso, por exemplo, da figura do(a) educador(a) social/popular, comprometido(a) e engajado(a) com as causas sociais, embora não precise ser, necessariamente, militante ou ativista.

Ainda que não possua formação acadêmica, o educador social é alguém com amplo conhecimento comunitário e crítico, relacionado, em especial, ao grupo com o qual pretende atuar. Ao lado de outros profissionais – técnicos e assistentes sociais –, integra um grupo de trabalho voltado à intervenção para a melhoria da realidade daqueles sujeitos (SANTOS; GONÇALVES, 2013). As CEBs gestaram muitos(as) educadores(as) sociais que foram contra o discurso economicista convencional, que incentivou o individualismo e a competitividade ao invés da cooperação, desviando o olhar do passado para o futuro apenas. Com efeito, as lutas populares eram vistas como uma ameaça aos poderes instituídos, já que os oprimidos organizados em coletivos adquirem poder. Por isso, a conscientização era vista como uma perigosa arma.

Segundo descreve Frei Betto (1986), as Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) se guiam metodologicamente pela tríade ver-avaliar-agir. Seja em um casebre de favela, uma casinha de uma vila operária, na choupana de um lavrador ou na casa paroquial de uma igreja, os sujeitos discutem problemas recorrentes em suas realidades comunitárias, domésticas e/ou profissionais – as horas extras na fábrica, a violência no lar, o desemprego, o alcoolismo etc. As discussões são desencadeadas pelo coordenador e/ou educador ao perguntar aos participantes como passaram a semana. Essa etapa é concebida como o "ver".

Ao redor dos temas principais, a reunião começa. Segue-se o "avaliar" e surgem perguntas como: "de que modo Jesus agiria em determinada situação?" e "como se deve agir?". Essa fase da dinâmica coletiva é ligada diretamente ao Evangelho. Geralmente, alguém indica uma passagem do Novo Testamento como uma parábola similar à situação discutida. O encontro, então, entra na terceira fase, a do "agir". Planeja-se, sempre coletivamente, a forma concreta de enfrentar o problema, seja um mutirão para ajudar a colheita de alguma lavoura, a elaboração de um abaixo-assinado para reivindicar uma rede de esgoto ou uma vaquinha para ajudar a comprar uma cadeira de rodas para alguém com problema de saúde – permanente ou passageiro.

Apesar dessa descrição unívoca, Frei Betto (1986) salienta que o método desses encontros nunca é linear, que não estão separados uns dos outros e, dialeticamente, comportam elementos do momento seguinte, sendo que o fechamento do ciclo, a ação, conta também com a visualização (o "ver"),

posto que se imagina como se concretizarão as ações e/ou são enxergadas as reais conquistas e/ou limitações das medidas tomadas na prática. Nesses termos, o ver já contém elementos do julgar e este, por sua vez, já apresenta fatores próprios do agir. Esses grupos seriam, então, aristotelicamente políticos, nos dizeres do autor, ao adotarem uma metodologia que é parte do real. Sob o ponto de vista pastoral, a dualidade entre fé e vida é borrada, a partir da doutrina que reduz o sujeito cristão ao domínio intelectual. A verdade não é revelada metafisicamente, mas depreendida do Evangelho à luz da realidade, que é, então, modificada à vista da palavra (teoria).

Sendo lugar de manifestação da fala dos oprimidos, emerge nas CEBs a consciência crítica coletiva e o questionamento do ordenamento social e econômico injusto. Com efeito, elas são altamente políticas, não no sentido partidário ou das estratégias formais eclesiásticas e convencionais – mediatizadas em prol do Estado burguês pela escola, pela mídia, pelas religiões conservadoras etc. – mas no sentido pastoral libertador do cristianismo primitivo (BETTO, 1986). Assim, as ações das CEBs se dão de maneira “intra-eclesial” – nas celebrações das missas, festas e liturgias, rituais, catequese, sacramentos, estudos bíblicos etc. – e “extraeclesial” – na vinculação de seus membros às lutas populares no campo e no meio urbano.

Figura 11: Encontro das Comunidades Eclesiais de Base da Região de Goiás

Fonte: Flickr/Mauro Rubem.[21]

Diversas comunidades empregam os círculos bíblicos como um recurso metodológico. Eles consistem em folhetos em linguagem popular, mais visual do que conceitual e mais concreta do que abstrata, como as parábolas do Evangelho, em que os acontecimentos da vida são contrastados aos fatos da Bíblia. Com isso, a comunidade tem a experiência de estar, coletivamente, escrevendo sua própria história, sem deixar de lado suas dimensões transcendentais, já que a fé coletiva deixa a realidade transparente em termos do que é vivido pela maioria. O povo excluído, então, passa a compreender o caráter relativo e contingencial do *status quo*, isto é, entende que a pobreza, a violência e a exploração não são desígnios divinos, mas se referem às dimensões sociais, políticas, econômicas e históricas, e chegam, assim, às raízes verdadeiras dos males que os acometem. Por meio dos textos

21 A imagem pode ser acessada no *link*: bit.ly/Encontro-CEBS-Goias.

bíblicos, a comunidade emerge para a consciência acerca da sua situação sócio-histórica.

Desse modo, os sujeitos dos meios populares podem tomar nas suas mãos a direção de suas vidas coletivas e, nesse desiderato, as CEBs contribuem com a formação de lideranças surgidas no seio do seu duplo trabalho: a evangelização aliada à ação coletiva. Tais lideranças, membros da própria comunidade, mediam as relações dos agentes pastorais (educadores sociais, párocos etc.) com seu grupo de origem. Um dos indicadores de que a coletividade está caminhando com as próprias pernas e pensando a partir da perspectiva de sua própria vivência é o fato de que, caso ele se afaste do grupo, este continuará ativo no caminho da autodeterminação e da ação grupal. Há que se sublinhar que essas lideranças não surgem por indicações dos agentes pastorais (padres, por exemplo), mas da prática da comunidade nos encontros das CEBs. Diante disso,

> [...] é a própria comunidade que se exprime através de alguns de seus membros, sem que estes se destaquem dela. Essa liderança nada tem a ver com o modelo de "líder" apresentado nos manuais de dinâmica de grupo. É uma liderança mais coletiva que pessoal, [...], mais representativa da base (BETTO, 1986, p. 11).

A partir da realidade prática, essa formação não ocorre simplesmente pela participação dos sujeitos na comunidade, mas demanda momentos de reflexão e de distanciamento crítico em relação à prática, momentos nos quais a atividade pastoral ganha bases teóricas. Caso não exista essa reflexão sobre as ações, a liderança pastoral não consolida a visão

global do seu trabalho e nem apreende o projeto histórico do seu grupo. A capacitação é um dos instrumentos pedagógicos que favorecem o amadurecimento das lideranças pastorais, o que não significa "oligopolizar" os representantes de base, isto é, criar um subgrupo de membros seletos acima dos seus iguais, nem significa distanciá-los do seu contexto originário (BETTO, 1986). A função desses treinamentos é engendrar espaços necessários para que as comunidades se expressem, avaliem suas ações, analisem suas trajetórias e planejem suas ações. Daí que esses treinamentos devem ser permanentes.

O trabalho pastoral das CEBs cria outra consciência: a consciência coletiva sobre o fato de que a libertação popular só se efetiva quando as classes subalternizadas conseguem assumir seu destino. De acordo com Frei Betto (1986), a liberdade e a autodeterminação devem ser um feito dos próprios segmentos populares organizados. Sem isso, o que há é somente uma mudança das pessoas que exercem a opressão, sem uma transformação efetiva da natureza do poder. O autor ainda coloca que, no começo das CEBs, ao longo do contato com os setores populares, os agentes pastorais que provinham da classe média e/ou dos quadros eclesiásticos da Igreja Católica logo perceberam como eram impositivos e colonialistas em relação aos fazeres e saberes comunitários. Em geral, esses agentes religiosos e dos órgãos públicos assistencialistas julgavam os grupos populares como "coitados", carentes e ignorantes, enquanto acreditavam que, graças à sua intervenção, iam retirá-los da situação de

penúria. Achavam que iam ensiná-los o que realmente era bom para eles.

No entanto, na realidade, o que se dava era o oposto. Os agentes externos se percebiam como possuidores de um saber excessivamente acadêmico e com uma postura autoritária. Por meio do silêncio dessas comunidades nas reuniões ou na lida das roças, dos movimentos sociais, das greves, das hortas comunitárias e dos mutirões, eles aprendiam que o povo não era destituído de conhecimentos nem de modos de fazer eficazes para o seu dia a dia. Os que chegavam acreditando que apenas iam ensinar acabavam aprendendo. Portanto, para Frei Betto (1986, p. 12), "[...] é preciso que nos reeduquemos ao pretender educar as classes populares. É preciso despojarmo-nos das categorias acadêmicas e dessa erudição europeizada, cartesianamente destilada em conceitos precisos". O real não é o que está abstratamente na mente dos agentes públicos e dos membros do clero, mas está no cotidiano das comunidades populares, no trabalho, nas relações sociais e familiares, nas crenças, nos momentos de lazer, nas discriminações sofridas, na luta pela lavoura de subsistência e nas resistências às inúmeras opressões.

Com isso, a Pastoral Popular busca desenvolver uma relação dialética com as bases comunitárias, sendo um dos fatores mais cruciais dessa relação o surgimento de uma nova pedagogia de inserção e envolvimento com as classes populares. A tradição política institucional do Brasil veio sendo basicamente elitista, na qual indivíduos privilegiados acreditam ser possível elaborar projetos sociais que sejam adequados ao

povo sem sequer consultá-lo. Assim, um elemento importante para a Pastoral Popular é a descoberta de que a conscientização acontece na medida em que as teorias correspondem às ideias, e não o inverso. Na interação do agente com suas bases, ambos se educam, como mostrou Paulo Freire (1987) no livro *Pedagogia do oprimido*. Nessas condições, o povo sai da situação de conceito abstrato e os agentes abandonam a pretensão de possuir toda a ciência capaz de tirá-los passivamente daquele lugar de exploração. Esse processo se dá pelas próprias ações dos sujeitos, que se conscientizam de sua condição e das amarras estruturais que os aprisionam e passam a se enxergar como capazes de alterar sua história.

Finda aquele estereótipo idílico do povo visto como folha de papel em branco, pronta para ser escrita por aqueles sábios e/ou tecnocratas, que irão, assim, mudar a vida da comunidade. Para Frei Betto (1986), os discursos religiosos nas CEBs possuem o mesmo caráter impactante transgressor que possuíam as palavras de Jesus e a comunidade primitiva de apóstolos que o seguia. Para ele, o cristianismo necessita de resgatar os componentes fundamentalmente libertadores e transformadores do genuíno discurso evangélico de Jesus. Na experiência apostólica descrita no Novo Testamento, o filho de Deus em nenhum momento se aliou aos poderosos buscando convertê-los ingenuamente e acreditando que, com a conversão das classes dominantes, aconteceria a transformação social. Jesus optou pelos oprimidos, pelas classes populares, e foi daí que veio grande parte de seus apóstolos.

No que concerne aos aprendizados com outros movimentos sociais, os participantes e agentes das CEBs aprenderam sobre relações de gênero e dominação da mulher na sociedade com o movimento feminista; aprenderam sobre racismo e discriminação com o movimento negro e com o movimento indígena; aprenderam sobre agricultura familiar e de subsistência, não voltada para o *agrobusiness*, com o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), com quem aprenderam também sobre a distribuição justa e ética da terra. Em resumo, a educação popular posta em prática por diversas iniciativas, dentre elas, as CEBs, procura neutralizar as contradições socioeconômicas do presente, motivando lutas contra o conformismo e tentando mostrar que, para existir, de fato, formação dos sujeitos, é necessário que as duas formas de educação (informal e formal) caminhem juntas. Em razão disso, é fundamental que disciplinas na graduação em Pedagogia e/ou nas licenciaturas direcionadas para a reflexão sobre os movimentos sociais integrem os vários ambientes educacionais e os componentes desses cursos.

CAPÍTULO 12

Neopentecostalismo e o movimento Escola sem Partido

O trabalho de Ronaldo de Almeida (2019) analisa as relações entre o conservadorismo, a crise socioeconômica e o evangelismo na eleição do candidato de extrema-direita Jair Bolsonaro como presidente do Brasil. Sua hipótese é de que parte significativa desse setor religioso forma, de diferentes intensidades e modos, o processo social mais abrangente que vem dominando o debate público nacional e internacional de forma conservadora, cujos desdobramentos recentes foram as eleições de presidentes com postura truculenta, como Jair Bolsonaro, no Brasil; Rodrigo Duterte, nas Filipinas; ou Donald Trump, nos Estados Unidos.

O autor situa esse processo bem antes das eleições brasileiras de outubro de 2018. Para ele, as relações entre o evangelismo e o conservadorismo se adensaram na crise do país, desencadeada pelos protestos populares a partir de junho de 2013, situação que se polarizou nas eleições de 2014 e se aprofundou no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, em abril de 2016, desembocando, de maneira aguda, na eleição de um político de extrema-direita em 2018.

Almeida (2019) demonstra que grande parte do processo social conservador de alcance amplo chamado no debate público foi levado a cabo por segmentos evangélicos da sociedade, especialmente neopentecostais, sendo que tal debate assumiu, pelo menos, quatro grandes vertentes: liberal, sob o ponto de vista econômico; regulador, sob o viés da moralidade privada, individual e familiar; punitivo, no que tange à segurança pública; e intolerante, no que diz respeito aos elementos socioculturais e aos costumes. É importante ressaltar que nem todos os conservadores são evangélicos

e, da mesma forma, nem todos os evangélicos são conservadores, o que não significa que apoiaram o candidato de extrema-direita.

O que o cientista político busca ressaltar é em quais momentos, entre quem, onde e como a postura conservadora e a fé evangélica se articularam a partir da crise brasileira atual. O conservadorismo é um termo atrelado a contextos e processos históricos particulares, como a desaprovação conservadora à Revolução Francesa, sobretudo a realizada pelo filósofo irlandês Edmund Burke. Em sentido oposto ao da revolução, a conservação das instituições e dos valores, por intermédio do comedimento e em nome da ordem, foi o núcleo do pensamento político conservador moderno. Assim, o conceito veio se tornando comum nas discussões políticas no Brasil e no mundo contemporâneos.

Conforme Almeida (2019), seja nos telejornais, na imprensa escrita ou nas redes sociais, essa expressão adquiriu sentidos assaz elásticos. Frequentemente, é associada imprecisamente ao nazifascismo quando se refere à política; outras vezes, é ligado ao fundamentalismo religioso quando concerne ao cotidiano. Em qualquer caso, várias análises sociopolíticas concordam quanto à relativa decadência das democracias liberais ao redor do planeta, com o concomitante recrudescimento da repressão por parte dos regimes políticos que ascendem ao poder através de eleições (CASTELLS, 2001). Também merece destaque o declínio de alguns governos latino-americanos de esquerda e de centro-esquerda, que, nos anos 2000, incluíram em suas agendas o fortalecimento

dos laços entre si e o paulatino distanciamento dos interesses dos Estados Unidos. Assim,

> [...] os governos à esquerda, que dominaram a cena política sul-americana, começaram a declinar nos anos 2010 pela corrupção e também como consequência de rupturas com o *status quo* social, econômico e cultural por meio de políticas inclusivas e de diversidade. Isso gerou reações regressivas e de distinção social, sobretudo entre as classes médias (ALMEIDA, 2019, p. 186).

Desse modo, as políticas de proteção social empoderaram segmentos da população antes excluídos, como os pobres, os negros, os indígenas, as mulheres e os(as) homossexuais, gerando, sobretudo inconscientemente – ou seja, mascarados sob outros argumentos – indignação e pressão por parte da classe média para que tais mudanças fossem anuladas. Logo, Almeida (2019) entende que o conservadorismo foi o principal fruto de distintas forças políticas na presente crise política brasileira, tornando-se o vetor que aponta o sentido e a direção do atual processo, ainda em curso.

Três dos candidatos à presidência estavam diretamente ligados ao segmento evangélico da sociedade: Jair Bolsonaro, Cabo Daciolo e Marina Silva. O pesquisador ressalta que, em sua perspectiva, Cabo Daciolo é fruto do crescimento do pentecostalismo no subúrbio e nas favelas do Rio de Janeiro, tendo um discurso híbrido e uma performance pastoral considerada como espetacular. A partir de uma exegese literalista da Bíblia, Daciolo demoniza tudo o que é secular, pregando, de forma fundamentalista, que a sociedade deve subordinar a política aos desígnios do verdadeiro Deus cristão. Em

resumo, o discurso de Daciolo não distingue um palanque eleitoral, uma tribuna jurídica e um púlpito evangélico.

No que se refere ao catolicismo, o *Opus Dei*, de Geraldo Alckmin, e a teologia da libertação, que sempre se aliou ao Partido dos Trabalhadores (PT), pouca influência tiveram desde 2006, resultado da crescente invisibilidade da Igreja Católica no âmbito público. A candidata Marina Silva, também evangélica, mas com uma postura não radical, foi definhando durante o primeiro turno, em razão da agressividade dos outros candidatos e do pouco tempo de exposição televisiva. Além disso, ela veio se mostrando contraditória nas últimas eleições e na vida pública brasileira quando tal trajetória política é contraposta à sua origem social:

> Em 2014, aproximando-se de uma agenda neoliberal, Marina foi a única candidata a declarar-se a favor da autonomia do Banco Central. No segundo turno de 2014, declarou apoio a Aécio Neves. Em 2016, posicionou-se a favor do *impeachment* de Dilma, contrariando a decisão do seu partido, a Rede. Apesar de o início de sua carreira política ter ocorrido nos movimentos sociais da Amazônia, de matriz política católica, a cada eleição Marina Silva consolidou a posição de centro e perdeu a confiança do campo político à esquerda (ALMEIDA, 2019, p. 200).

Paralelamente a isso, poderia ser acrescentado que a candidata não galgou a afeição da direita, seja pelo fato de ser mulher, parda, nortista, ter origem pobre, ter sido ministra do governo Lula num passado recente, seja pelo ambientalismo ou por outros fatores. Estas seriam razões especificamente políticas da pouca expressividade de Marina Silva como

candidata à presidência, uma vez que ela sempre foi indagada também em relação às suas crenças, apesar de não obter vantagem expressiva em razão da sua religiosidade, pois não foi porta-voz de discursos conservadores referentes aos costumes e à vida privada.

Ao contrário, recorrentemente buscou recordar à população o caráter laico do Estado e manter sua fé no âmbito privado. Naquele contexto, a pauta conservadora em relação aos costumes foi abraçada por Jair Bolsonaro, para agrado da ala cristã do Congresso Nacional. A esse respeito, Almeida (2019, p. 200) pontua que "[...] os evangélicos fizeram o movimento do púlpito ao palanque nas eleições para a Assembleia Constituinte, em 1986. Bolsonaro, no entanto, assim como o ex-presidente da Câmara dos Deputados Eduardo Cunha (MDB-RJ), fez o movimento no sentido inverso".

Vinculado a tal linha discursiva, Bolsonaro tomou para si a pauta dos costumes, articulando-se, de um lado, com uma sólida base parlamentar evangélica, e, de outro, com os eleitores evangélicos, sensíveis às temáticas concernentes ao comportamento e ao corpo. Seu discurso foi diametralmente oposto a quase todas as transformações socioculturais que o Brasil assistiu nas últimas décadas, relativamente a gênero, direitos reprodutivos e sexualidade, por exemplo, as causas LGBTQIA+ e o aborto. Sendo assim, combateu a chamada "[...] 'ideologia de gênero', espectro que assombra a população conservadora, gerando uma espécie de pânico moral" (ALMEIDA, 2019, p. 205). Além de expressivo demograficamente, o segmento social evangélico – sobretudo os

neopentecostais – se viu, pela primeira vez, representado no mais alto cargo da nação.

Figura 12: Marcha para Jesus em São Paulo (SP).
Fonte: Governo do Estado de São Paulo.[22]

Em linhas gerais, analisando os índices absolutos dos eleitores que votaram nos dois candidatos por religião, apenas três grupos votaram mais em Haddad do que em Bolsonaro: os pertencentes às religiões afro-brasileiras, os sem religião e os ateus/agnósticos. Como esperado, os evangélicos votaram maciçamente em Jair Bolsonaro, não obstante Haddad também tenha tido expressiva votação entre eles, mostrando que esse universo religioso é diversificado internamente.

Almeida (2019, p. 206) assegura que, de fato, quem fez diferença nesse pleito a favor de Bolsonaro foram os evangélicos, "[...] mobilizados pelas pautas dos costumes, pelo medo da ameaça comunista e pelo apelo à honestidade das pessoas

22 A imagem está disponível no *link*: bit.ly/Marcha-para-Jesus_SP-2019.

de bem". Outras razões secundárias estavam também em jogo: a crise econômica persistente, a ânsia por uma "nova política", o antipetismo e a insegurança perante a violência pública crescente. A candidatura de Haddad, por outra mão, mobilizou outros vetores discursivos, como a valorização da democracia frente à ameaça de um governo militar ditatorial, a defesa das diferenças e dos direitos humanos, a menor desigualdade social, a valorização da ação estatal para aquecer a economia e garantir proteção social, a preservação ambiental, o diálogo e a tolerância etc.

A eleição de Bolsonaro foi, assim, o resultado de processos estruturais e de situações conjunturais. Nesse contexto, quatro linhas de forças sociais cruzaram a conjuntura do país na qual o evangelismo e o conservadorismo se coadunam: a da economia, a da moral, a da segurança e a da sociedade. A primeira força diz respeito ao papel que o Estado deve ter na economia. Nos últimos anos, ampliou-se a crítica à sua intervenção, particularmente às políticas de proteção social aos mais necessitados. A noção meritocrática de esforço individual e a iniciativa privada, nesse caso, são valorizadas, em oposição às políticas identitárias e compensatórias, como é o caso do Bolsa Família.

Em grande parte, tal entendimento do esforço individual tem forte afinidade com a lógica da teoria da prosperidade do neopentecostalismo. Trata-se, num ou noutro caso, de incentivar uma postura empreendedora – no âmbito religioso, de "luta contra o mal" – objetivando não só a sobrevivência material, mas também o enriquecimento financeiro e a mobilidade social. Assim, alguns dos efeitos práticos das igrejas

evangélicas nos fiéis são o estímulo e o encorajamento, posto que, ante às adversidades terrenas, não cabem desânimo e desistência, mas, sim, atitude positiva e fé. Portanto, o discurso da prosperidade material, fruto de sacrifícios monetários como "provas" de fé, aliado à postura empreendedora, é algo altamente valorizado por essas religiões, integrando sua ética econômica e laboral.

Uma segunda linha de força concerne aos hábitos culturais e à moralidade. O país, mormente com a redemocratização, vivenciou modificações bastante progressistas no que tange aos direitos reprodutivos, às relações de gênero e aos costumes sexuais. Em contraposição, ressurgiram reações contra a secularização e contra valores e comportamentos individuais tidos como liberais. Esse discurso reacionário de moralidade pública encontrou nas religiões evangélicas importantes promotoras da família tradicional e do controle sobre a sexualidade.

Assim, sob o signo de "família tradicional", engloba-se, no campo moral, questões relativas aos corpos, ao desejo, à reprodução e à sexualidade individuais. Porém, o conservadorismo dos costumes propagado pelos segmentos religiosos evangélicos não objetiva alcançar somente seus fiéis, o mundo da congregação religiosa, nos termos weberianos (ALMEIDA, 2019), mas também a sociedade mais abrangente, concorrendo com a normatização jurídica e os valores da moralidade social laica.

A religião, que parecia ter se confinado ao plano individual e privado com o processo de secularização pelo qual passou

a maior parte do mundo ocidental, reconfigura-se e atua sobre o que é definido como esfera pública. Com efeito, a onda conservadora evangélica perpassa três instâncias: surge no seio familiar, sendo a primeira transmissora do pertencimento religioso; manifesta-se no plano público, em eventos como a Marcha para Jesus; e interfere no Estado, por intermédio da eleição de seus membros para o Legislativo e o Judiciário, e no apoio direto a movimentos como o Escola sem Partido.

A terceira faceta dessas forças concerne a uma série de movimentos políticos, demandas sociais e medidas do governo que se direcionam para ações e posturas mais punitivas e repressivas por parte dos aparelhos estatais de segurança pública. A redução da maioridade penal, a flexibilização da lei do armamento, a lei antiterror, o endurecimento da política de encarceramento, entre outros pontos, são proposições que ampliam a legítima violência do Estado sobre os (ou vistos como) criminosos, justamente os mais distantes do âmbito dos direitos.

Em síntese, o conservadorismo religioso neopentecostal titubeia entre resistir às transformações – só admite a existência de famílias heterossexuais, por exemplo –, estimular mudanças regressivas, ou seja, reacionárias – por exemplo, a criminalização do aborto em qualquer circunstância, retroagindo à lei de 1943 – e acatar valores do mundo laico – como a ética empreendedora e o incentivo à violência praticada pelo Estado sobre aqueles vistos como "foras da lei" ou "suspeitos".

Dessa feita, o termo “intolerância nos tempos da crise”, que compreende o período entre 2013 e 2018, também adquiriu um sentido genérico, compreendendo a acentuação de afetos negativos, como a fobia e o ódio, em direção aos diferentes. O ódio se exteriorizou na estigmatização de eleitores e de políticos de esquerda e na criminalização dos movimentos sociais. Em razão dessa complexidade, foi uma onda constituída por dinâmicas sociais desiguais, assimétricas e com temporalidades diversas, que, na atual conjuntura, concentraram-se politicamente em torno de alguns inimigos comuns: os progressistas, esquerdistas, transgressores etc.

Por outro lado, Almeida (2019) assegura que a constelação das forças conservadoras no país possui camadas mais profundas e antigas, ultrapassando a importância dos evangélicos como grupo religioso. Portanto, da mesma maneira que nem todos os evangélicos são conservadores, nem todos os conservadores são evangélicos. Todavia, o autor não deixa dúvidas quanto ao fato de que o presente conservadorismo no Brasil se deve, bastante, à expansão desse grupo religioso, tendo um papel fundamental nas eleições presidenciais de 2018. Com isso, o enfoque nos evangélicos não acontece como causa do processo conservador mais abrangente, mas é articulado a ele.

Nessa mesma lógica, outro movimento de caráter conservador – aliás, reacionário – na história mais recente do Brasil é o nomeado Escola sem Partido, pretensamente anti-ideológico e apartidário. Entre 2014 e 2016, foram apresentados nas casas legislativas brasileiras Projetos de Leis (PLs) que, tratando da educação escolar, apresentavam como norteador

um entendimento normativo e prescritivo da educação, encarando-a como mera instrução tecnicista (PICOLI; GUILHERME, 2018). Mais especificamente, são os PLs 867/2015 e 193/2016, em tramitação no Senado e na Câmara. Diante disso, os autores problematizam os projetos à luz das reflexões da filósofa alemã de origem judaica Hannah Arendt, ao discutir as relações entre educação e totalitarismo, as funções da escola, a separação entre educação e ensino, e a negação tanto da ação política quanto da pluralidade. Não por coincidência, o referido movimento se tornou robusto no momento de maior ruptura da ordem democrática desde a Constituição de 1988: o advento do golpe contra a presidenta Dilma Rousseff.

Em 2016, foi levado ao Senado o projeto de Lei nº 193/2016, de autoria do senador Magno Pereira Malta, do Partido Republicano (PR) do Espírito Santo, visando inserir, entre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, previstas pela Lei nº 9.394/1996, o movimento Escola sem Partido. Já na Câmara dos Deputados, foram apresentados outros dois PLs (7180/2014 e 867/2015). Os projetos não tiveram a tramitação concluída, não obstante tenham sido considerados inconstitucionais em nota técnica da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, do Ministério Público Federal, e de terem sido vistos como propostas que deslegitimam a produção acadêmica e as conquistas legais dos últimos anos, além de antidemocráticos e "criminalizadores" da atividade docente.

O Escola sem Partido possui um *site*[23] em que expõe suas intenções, divulga artigos – em tese, isentos de ideologia

23 Disponível no link www.escolasempartido.org/.

– e orienta estudantes e seus pais, principalmente sobre os procedimentos para denunciar professores que estariam utilizando as aulas como palanque político. Em sua apresentação, o movimento diz ter sido criado para visibilizar um gravíssimo problema que atinge a maioria das instituições de ensino do país, do ensino fundamental à universidade: a instrumentalização da educação escolar para fins ideológicos e partidários (PICOLI; GUILHERME, 2018).

Aponta-se, também, uma gama de bandeiras defendidas pelo movimento, como a luta em favor da descontaminação e "desmonopolização" política das escolas por parte das esquerdas, do respeito à integridade moral e intelectual dos estudantes, e em prol do direito dos pais de dar aos filhos a educação moral que seja consoante aos seus costumes e crenças. No entanto, tais encaminhamentos afrontam, no que diz respeito às escolas públicas, o princípio da impessoalidade na administração pública, constante no *caput* do artigo 37, da Constituição Federal de 1988, o qual garante que as orientações ideológicas, políticas, sexuais e religiosas do servidor público não podem ser levadas em consideração na avaliação do seu desempenho.

Se o que defende o movimento passar a ser efetivamente considerado, será predominante o personalismo no controle do trabalho docente, característica premente das sociedades autoritárias e totalitárias. Em outras palavras, o próprio discurso do fim das ideologias está a serviço de uma abordagem ideológica acerca da educação, orientando os processos pedagógicos para o formalismo livresco, no que se refere ao

que deve ser ministrado pelo docente, e para a memorização, no que se refere ao papel do educando.

Esses PLs possuem como pano de fundo a visão de que a escola deve restringir sua ação à instrumentalização técnica e teórica e, ainda, à simples transmissão de saberes e modos de fazer, sem questionar a realidade ou promover reflexões. Logo, a educação, em seu sentido abrangente, não meramente instrucional, seria incumbência apenas da família. Sobre isso, Hannah Arendt (2011, p. 246, apud PICOLI; GUILHERME, 2018, p. 4) se contrapõe, afirmando que "não se pode educar sem ao mesmo tempo ensinar, uma educação sem aprendizagem é vazia e, portanto, degenera com muita facilidade em retórica moral e emocional. É muito fácil, porém, ensinar sem educar, e pode-se aprender durante o dia todo sem por isso ser educado".

Nesses termos, a filósofa alerta para a impossibilidade ética de instruir sem educar. Do contrário, o ensino passa a ser a transmissão de conteúdos fechados ao debate, passando a ideia de que o processo da história é irreversível e que a realidade é dada, não construída. Tal postura educacional é fatalista, acrítica, unilinear e determinista, desconsiderando que sempre há fatores políticos no conhecimento, sobretudo no saber instituído – portanto, é fruto de uma seleção – como "escolar". Isso remete a outro esclarecimento arendtiano: a distinção entre conhecer e pensar. Nem todo conhecimento se transforma, automaticamente, em pensamento, em reflexão. Portanto, tentar separar a instrução da educação é, além de indesejável, impossível; conforme os autores: "há um nível externo que tem a ver com a transferência de conhecimento

e habilidades e um nível interno que se preocupa com a formação do caráter, com sua forma de se relacionar com outros indivíduos e a sociedade [...], assim, esse nível interno é político" (PICOLI; GUILHERME, 2018, p. 5).

O que transformou o animal *homo sapiens* em ser humano é exatamente a capacidade de ação (atos refletidos), movimento eminentemente político, inclusive a inércia, visto que a não ação é uma forma de ação. Com efeito, os PLs do Escola sem Partido propugnam um processo de tecnificação da vida; uma rotinização simplória das relações, com os outros e consigo próprio; uma normatização artificial dos comportamentos; e uma adequação do conhecimento e da capacitação ao que é admitido como única possibilidade legítima. Nesses termos, Arendt não vincula a falta de reflexão à deficiência cognitiva, à estupidez ou à ignorância (no sentido de desconhecimento). Para ela, o risco social de práticas escolares que somente instruem, mas não educam, é sua constatação.

A filósofa analisa o julgamento do caso de um oficial do exército nazista que efetivamente não decidiu matar judeus, mas que, "cumprindo ordens", levou-os para campos de concentração. Ela conclui que indivíduos, mesmo que inteligentes e com conhecimentos especializados, podem não pensar e não refletir sobre os significados e as consequências de suas ações. Assim, a educação crítica e reflexiva favorece a compreensão dos sentidos do fazer por parte dos sujeitos, algo eminentemente político. De fato, transmitir conhecimentos é imprescindível, mas educar para pensar é uma urgência, uma vez que é a única possibilidade de se evitar a banalização do mal, construindo uma sociedade respeitosa,

tirando os indivíduos do estado de torpeza e de indiferença que caracteriza a irreflexão, e permitindo que as verdades prevaleçam no contexto social.

Em oposição, pensar implica a capacidade de entender e problematizar os significados e os sentidos das experiências humanas, não se limitando apenas a ter informações sobre o mundo, mas também a questionar e deliberar acerca das ações sobre ele e dele sobre nós. Para que isso aconteça, a educação deve ocorrer num contexto de liberdade, em que sejam permitidas as oposições, desde que assentadas na razão e não nos gostos individuais, e de modo a possibilitar o desenvolvimento de "espíritos livres" (PICOLI; GUILHERME, 2018). Essa educação distinta conduz a um conjunto de indivíduos que "não pensam no que fazem", não por incapacidade ou porque não querem, mas porque vivenciaram uma educação que somente os instruiu sobre certos conhecimentos abstratos ou os "treinou" em práticas sem os explicar qual sua origem e significado.

Com efeito, pode-se afirmar que há educação na escola quando os processos educativos que ali têm lugar são diferentes e vão além daqueles realizados pela família, pelo grupo de amigos, pela comunidade; quando não são apenas reprodutivas dos valores, da moral e dos costumes predominantes. Logo, se não há avanço, e mesmo risco, em relação ao senso comum e hegemônico, não há superação de si mesmo e dos valores microssociais da origem do discente. A educação necessita ser uma abertura para problematizações e, simultaneamente, dar novas respostas ao que está posto;

precisa apresentar o diferente, o externo, desassossegando e desafiando o indivíduo.

Picoli e Guilherme (2018) ainda ponderam que não é o caso de desautorizar ou abolir o que se aprende com a família, como deturpam os apoiadores do Escola sem Partido, mas que o que se aprende no seio familiar, em razão da alta carga afetiva, tem muita força persuasiva, que serve de alicerce para princípios morais que acompanharão o sujeito ao longo de toda a vida. Cabe à escola, então, mostrar que existem outros modos de vida, princípios e valores que não apenas os familiares. A escola não deve e nem consegue ser o lugar de socialização primária do indivíduo. Essa prerrogativa sempre caberá à família.

Na educação escolar, devem ser privilegiados os sentidos subjacentes – explícitos e implícitos – das escolhas éticas realizadas pelos sujeitos e pelos grupos no mundo concreto. A escola deve colocar o aluno em contato com ideais racionais, calcados teórica e metodologicamente na ciência e nos valores éticos fundamentais. Picoli e Guilherme (2018) destacam que, segundo o que propõem os referidos PLs, a escola não pode se opor à opinião familiar, o que impõe o equivocado entendimento de que cada um pode ter sua própria ética e que toda opinião é igualmente válida. Por exemplo, os valores de uma família racista devem ser respeitados da mesma forma que os valores de uma família não racista ou antirracista.

Sendo assim, os valores democráticos e de direitos humanos podem e devem se opor aos valores familiares quando

estes violam aqueles, sendo obrigação da escola ter como parâmetro os princípios mais gerais da sociedade, no caso, o respeito à democracia e aos direitos humanos fundamentais, que são inegociáveis. Na esteira do pensamento arendtiano, condutas racistas não apresentam apenas uma dimensão pessoal, pois implicam na inferiorização do outro e em efeitos perniciosos a ele, assim como à sociedade. Em outros termos, embora pensar seja um direito, não é permitido impor tais pensamentos, por meio de ações, à sociedade.

Além de não considerar essa diferenciação, os PLs ora tratados estabelecem uma separação – artificial, já que, na prática, ela não existe – entre educação e instrução, supondo que a primeira cabe exclusivamente à família e a segunda à escola. Deturpando a realidade, o Escola sem Partido retrata a produção acadêmica internacionalmente reconhecida acerca das relações de gênero e da sexualidade como simples ideologia, isto é, como crença, advogando seu banimento do ensino, espaço por excelência de popularização e divulgação da ciência. Ao considerar a identidade biológica de sexo (fêmea e macho) como sendo o mesmo que identidade sociocultural de gênero (mulher e homem, feminino e masculino), os PLs, além de grosseiros, mostram-se altamente ideológicos – em favor do conservadorismo sexual e do modelo tradicional ocidental de se ser homem ou mulher como o único possível.

De acordo com Picoli e Guilherme (2018), inúmeros estudos de gênero evidenciam inquestionavelmente que os seres humanos passam por duas gestações: a primeira no útero materno, em que se desenvolvem e amadurecem fisiologicamente, e a segunda de matriz social e cultural, na qual

são socializados, sendo submetidos a diversas influências simbólicas, rituais, discursivas, técnicas, culturais e psíquicas próprias da sociedade em que vivem. Assim, todo ser, primeiro, nasce por determinação biológica como macho ou fêmea, mas se torna mulher ou homem por condicionantes socioculturais ao longo da socialização que recebe e que, por ser coletiva, nunca é definitiva, pois a sociedade está em transformação permanente.

Outro equívoco desse movimento conservador é afirmar, categoricamente, que "[...] a moral é, em regra, inseparável da religião" (ESCOLA SEM PARTIDO, 2017, apud PICOLI; GUILHERME, 2018), pois esse posicionamento demonstra um completo desconhecimento das teorias filosóficas acerca de ambas as temáticas: religião e moral. Desconsidera, ainda, que cabe, inclusive à educação formal, promover a esquiva do mal, isto é, favorecer a formação de juízos no educando, no sentido de buscar o bem e a dignidade para si e para a sociedade em que vive. Quanto às imbricações entre moral e religião, faz-se mister o posicionamento do filósofo Immanuel Kant (2009, p. 10, apud PICOLI; GUILHERME, 2018, p. 8) sobre esse enlace:

> A Moral, enquanto fundada no conceito do homem como um ser livre que, justamente por isso, se vincula a si mesmo pela razão a leis incondicionadas, não precisa nem da ideia de outro ser acima do homem para conhecer o seu dever, nem de outro móbil diferente da própria lei para o observar.

Suprimir debates sobre temáticas polêmicas e a abertura à discussão de valores familiares entre professores e alunos na sala de aula são posturas que visam reificar opiniões

familiares – que podem ser, eventualmente, diametralmente opostas à defesa dos direitos humanos e da democracia – e conduzir a situações em que valores específicos a certos grupos religiosos sejam entendidos como universais e os únicos possíveis. Isso significa que a educação para valores, ou a educação moral, auxilia na superação da violência e da intolerância que atuam no cotidiano, sobretudo em contextos tão desiguais como o brasileiro, apontando que não são fatos "naturais" nem que devem ser encarados como "normais". Ademais, contribuem para que os educandos percebam que existem responsabilidades morais que estão além da religião.

Na língua alemã, duas palavras são empregadas para diferenciar a formação que objetiva o pleno desenvolvimento da pessoa e a formação que objetiva somente instruir sob o ponto de vista operacional, respectivamente: "*Bildung*" e "*Erziehung*" (PICOLI; GUILHERME, 2018). Desde o Iluminismo, o primeiro termo significa a busca pelo fim do obscurantismo a partir de uma educação do caráter, com sólido apelo moral, levando o indivíduo a viver de maneira plenamente autônoma, sem que seja manipulado por agentes externos. Já com a Revolução Industrial, a hegemonia da *Erziehung* se peculiariza por um retorno ao anti-intelectualismo, no qual a realidade se faz menos humana porque se normatiza. Assim, a sociedade se torna um espaço padronizado e totalizado, um contexto no qual, inclusive, o ser humano é desumanizado, subsumido pelo sistema.

Diante disso, uma escolarização que apenas instrui e que não instiga o pensamento não possibilita ao sujeito as condições basilares para que ele possa refletir sobre os sentidos de suas

ações, assim como sobre qual é o significado das instruções que recebeu. Hannah Arendt, pensando sobre os motivos pelos quais indivíduos com grande formação técnica em diversas áreas puderam atuar num sistema tão hediondo como o nazismo, conclui que, ainda que esses indivíduos tenham usado um conjunto de saberes e de procedimentos altamente complexos, eles não refletiram, agiram como autômatos que não têm deliberação sobre o próprio comportamento. Apesar de altamente instruídos, não foram educados para entender que o mundo é o lugar da pluralidade e da aceitação – mais do que simples tolerância – da diferença.

De fato, a escola, em sua tarefa educacional, disputa com uma série de "anti-escolas", especialmente no que concerne à construção da identidade embasada em valores não abertos à discussão, isto é, seriam identidades não razoáveis (PICOLI; GUILHERME, 2018). É o caso, por exemplo, dos supremacistas brancos ou dos homofóbicos, que consideram, respectivamente, os brancos superiores aos negros e os homossexuais como pessoas que precisam de tratamento psiquiátrico. Diante disso, o escopo da educação escolar urge se deslocar para a valorização de identidades que possam ser questionadas e criticadas pelos sujeitos, não assumidas por imposição externa – pela família, pelo grupo de amigos, pela torcida organizada, pela igreja da qual o indivíduo faz parte etc.

Nesse contexto, abolindo o debate crítico, a escola pode se transformar em mais uma dessas instituições impositivas, incapaz de aceitar o direito do outro de viver e ser respeitado dignamente conforme suas escolhas. Combater as "identidades não razoáveis" significa estar alerta ao fato de que

a realidade não se limita ao entorno imediato e permitir as múltiplas existências na escola, na comunidade e na sociedade. É com vistas a essa inclusão que se justificam as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que preveem a obrigatoriedade do estudo das culturas afro-brasileira, africana e indígena, respectivamente. Logo, "[...] uma das principais contribuições de disciplinas como Arte, História, Filosofia, Sociologia e Línguas é a de não limitar o indivíduo à sua realidade e, assim, não compreender a sua forma de viver, sua identidade, como a única possível" (PICOLI; GUILHERME, 2018, p. 11).

A compreensão de que a educação pública deve ser consoante às opiniões e crenças familiares implica o dever, por parte do Estado, de permitir práticas discriminatórias, se a família assim o quiser. Da mesma maneira que o Estado não pode obrigar ninguém a concordar com as escolhas/orientações (políticas, sexuais, religiosas etc.) de outro cidadão e não tem como impedir que alguém pense de forma racista ou machista – tem apenas como impedir que não manifeste tais pensamentos em atos – também não pode instaurar mecanismos para que tais práticas sejam legais, pois, mais grave do que a prática individual da discriminação é sua ratificação jurídica pelo Estado.

Esse é um dos muitos motivos pelos quais a escola se mostra pouco atrativa para os jovens em geral, principalmente para os das camadas populares: "É justamente porque a escola está mais preocupada em transmitir conteúdos, em instruir, e não em discutir criticamente as identidades, numa relação de conflito racional civilizado, porém não servil, que ela se torna ineficaz" (PICOLI; GUILHERME, 2018, p. 13).

Nesse sentido, coibir discussões de caráter moral, ético, político e cultural nas aulas sob a alegação de limpeza ideológica traz implícita uma perspectiva ideológica muito mais aguda e autoritária; é uma proposição altamente totalitária. Extirpar a política do ambiente escolar, além de ser, por si só, uma postura política, exclui as discussões sobre o caráter deliberativo da ação, bem como a liberdade, instruindo os indivíduos de que no mundo não pode haver mudança nem ação livre.

Ademais, tal postura inculca a ideia de que certas realidades nunca mudam e/ou nunca devem mudar. É uma negação do mundo real pelo enquadramento da complexidade e da pluralidade, em uma narrativa mutiladora, ilusória e simplista. Isso, nos dizeres de Arendt, caracteriza o totalitarismo, isto é, a criação de um mundo mítico e leva os sujeitos a acreditarem nele e, assim, o defenderem a qualquer custo, já que os indivíduos são enganados a acreditar que qualquer alternativa a esse mundo agravará a sua situação atual. Tais ideias são implementadas não apenas pelas religiões fundamentalistas, mas também por uma educação normatizadora, que não incita o pensamento, não problematiza a sociedade e as relações humanas e desestimula a ação dos sujeitos na realidade, transmitindo a ideia de "normalidade".

Uma vez mais, Arendt ajuda a compreender como a visão de "perda de um mundo ideal", própria da lógica totalitária, perpassa os PLs do Escola sem Partido. Segundo a pensadora, a realidade fictícia erigida pelos nazistas estava sustentada por uma mentira assustadora: o mundo estaria sendo dominado pelos judeus, sendo, então, urgente que "os bons" – os chamados "homens de bem" no atual contexto reacionário

brasileiro – impedissem tal dominação. O mais contraditório disso é que a crença de que o povo israelita articulava uma conspiração para dominar a Europa foi o pretexto para que os nazistas engendrassem uma conspiração semelhante, mas oposta, para aniquilar os judeus do Continente.

Conforme Picoli e Guilherme (2018), tal situação foi similar ao que vem acontecendo no Brasil recentemente, excetuando-se o caráter étnico daquela e de orientação sexual desta, no que diz respeito à crença e ao combate, pelos partidários do movimento Escola sem Partido, de uma pretensa "ditadura gay de viés marxista" que estaria em curso no país. Isso fica evidente quando é observado que o Plano Nacional de Educação 2010-2020 foi aprovado com quatro anos de atraso, em função de manobras de alas conservadoras do Congresso para excluir a obrigatoriedade da inserção, nos currículos, dos estudos de gênero.

Logo, a noção difusa de que "o inimigo está entre nós", comum em culturas desiguais e preconceituosas, faz com que seja possível aceitar, ou até mesmo amar, o "inimigo" individualmente (o outro, o diferente) na esfera privada, mas, na esfera pública, promover um radical antagonismo em relação a ele enquanto grupo, defendendo, inclusive, sua eliminação física. Picoli e Guilherme (2018) argumentam que essa é a orientação, ainda que inconsciente, dos PLs aqui descritos. A inexistência efetiva de uma "ditadura gay comunista" é irrelevante nesse contexto, posto que os argumentos são encadeados de forma lógica e alarmista, e a sua propagação é ostensiva, ainda mais com a potencialidade do caráter capilar da difusão via redes sociais. Assim sendo,

Arendt demonstra que o que convence a massa da população não são as provas empíricas sobre algo, mas a coerência e a força com as quais as convicções são propagadas.

Nessa percepção dicotômica, a produção acadêmica sobre as relações de gênero e o ensino de religiões afro-brasileiras não passam de ideologias degeneradas, no primeiro caso, e demoníacas, no segundo, visando à doutrinação daqueles que ainda são "livres", "normais" e/ou "salvos". De fato, o totalitarismo se faz presente na atualidade, não no formato de ordem dominante instituída, mas por intermédio de elementos totalitários difusos no cotidiano das democracias modernas e aceitos como "triviais". A negação do outro e da pluralidade e a criação de uma realidade ficcional que legitima ações que prometem um mundo asséptico e hegemônico, bem como a supressão do pensamento questionador, da crítica e da autonomia da ação, são fatores totalitários massivamente difundidos e acatados por muitos no presente.

É próprio dos totalitarismos buscar um mundo de iguais, no qual a liberdade individual não é valorizada em proveito da promessa de segurança, nem a igualdade de direitos, visto que esta se alicerça na crença meritocrática, algo como "cada qual com aquilo que lhe é devido por esforço próprio". Isso se nota desde o começo dos anos de 1990 nas torcidas organizadas de futebol, por exemplo, quando o coletivo é visto como se fosse um só indivíduo e as decisões individuais são dissolvidas na massa (TOLEDO, 1996). Os PLs aqui abordados possuem esse caráter totalitário, porque invertem a realidade ao tomar o que é fictício como científico e o que é científico como ideológico, racionalizando a manipulação da história,

no intuito de destituir os sujeitos da capacidade de pensar e de agir por conta própria. Exemplo indelével dessa manipulação que retira a autonomia intelectual dos indivíduos é a tentativa do Escola sem Partido em mostrar (irreais) benefícios da ditadura militar na sociedade brasileira.

Assim sendo, também é próprio do totalitarismo buscar eliminar o caráter político e público de todos os espaços, especialmente da escola, já que se constitui um lócus privilegiado de crítica e questionamento. Embora critique especialmente o campo filosófico, o Escola sem Partido oculta um forte apelo filosófico acerca da história: enxergando a vida como algo irresistível, irreversível, que se move "unilinearmente", contra o qual qualquer interposição é ineficaz, inútil. Com isso, é aceitável – e até desejável – que a escola se restrinja à instrução, uma vez que os debates críticos seriam perda de tempo.

A partir de Arendt, Picoli e Guilherme (2018) lembram que tal perspectiva totalitária apresenta sua visão da história e da sociedade como se fosse "a verdade", não como outra ideologia. Portanto, o socialismo seria ideológico, ao passo que o liberalismo seria a verdade. Defender a ampliação dos direitos homo e transexuais seria ideológico. Crer que a heteronormatividade é a regra da conduta sexual humana é a única verdade. Todo totalitarismo nasce de uma ação inaugural que se se pretende ser a última: a correta, a verdadeira, aquela que dispensa todas as outras posteriores; é o messianismo religioso. O cidadão ideal do totalitarismo é aquele indivíduo incapaz de discernir que as ficções propaladas pelo

sistema não são verdades nem realidades em si mesmas. Consequentemente,

> [...] é com vistas na formação desse indivíduo incapaz de pensar, de julgar considerando a perspectiva do "outro" e, a partir dessa perspectiva alargada e dos efeitos liberados do pensamento, do agir, que o ESP, por meio dos PLs [...] propõe a exclusão de discussões políticas, éticas e morais da escola (PICOLI; GUILHERME, 2018, p. 16).

Isso conduziria à formação de pessoas que facilmente adeririam irrefletida e conformadamente aos desígnios totalitários. Um exemplo dessa mentalidade foi o funcionário público do regime nazista, Adolf Eichmann, cujo julgamento foi analisado pormenorizadamente por Arendt. Seu psiquismo funcionava baseado em sentenças prontas e clichês, alinhavados por uma lógica simplista autoexplicativa, que desconsiderava toda contestação, contradição e complexidade do mundo real. Esse processo conduz a um dos aspectos mais maléficos do totalitarismo: os indivíduos são programados como máquinas a praticar o mal, sem que se deem conta ou nem mesmo que o desejem fazê-lo. Assim, o fato de ser "totalizante" faz com que as ideias totalitaristas se mostrem como irresistíveis ao retirarem qualquer deliberação ou discernimento das pessoas.

Nesses termos, os PLs nº 867/2015 e nº 193/2016, encabeçados pelo Escola sem Partido, são fundamentalmente totalitários, ao banir a pluralidade e acorrentar a livre ação dos sujeitos. Tudo isso induz a diversas formas de comportamento passivo: a inércia propriamente, o afastamento da realidade, a submissão ao destino, a fuga para uma realidade ficcional

etc. O sujeito que não conhece a sua história e os conflitos políticos que a provocaram não se vê capaz de agir sobre eles, tornando-se joguete dos acontecimentos. Vetar as discussões políticas na escola é erguer barreiras para que o indivíduo não possa ter o controle, sempre provisório e precário, da sua vida, tornando-o crente de que é inevitável ser levado por um sistema que segue num sentido unidirecional e inalterável.

Os pesquisadores pontuam ainda que rechaçar a pluralidade do real e sustentar um mundo isento de conflitos, no qual os indivíduos são opacos e silenciosos, colocam as pessoas como reféns das causalidades. A liberdade também é solapada pelo projeto proposto pelo Escola sem Partido, visto que, criando uma narrativa de mundo calcada em uma realidade falsa, impede a decisão pessoal sobre quais comportamentos adotar. As pessoas deixam de agir e passam somente a atuar de acordo com o que foi prescrito de forma normativa. Com isso, a dominação pretendida pelo caráter totalitário dos referidos PLs não almeja alcançar somente o corpo, mas também a própria subjetividade dos indivíduos.

Submetendo a capacidade de pensar de cada um a uma verdade dita incontestável (a ciência, Deus etc.), as relações pedagógicas e os conteúdos escolares ficam subordinados a uma verdade dada como irrefutável, restringindo a educação à acumulação de conhecimentos formais, isto é, a uma educação que não promove o pensamento, mas a simples instrumentalização do intelecto (PICOLI; GUILHERME, 2018). Referendados no sociólogo da educação norte-americano Michael Apple, os cientistas mostram que o Escola sem Partido pode ser visto como um fenômeno dentro de um

processo maior no mundo capitalista ocidental: uma mescla de neoliberalismo e neoconservadorismo que defende o enxugamento do Estado, pelo lado econômico, e sua ampliação no que tange ao controle dos comportamentos individuais e ao retorno a modos familiares tradicionais.

Assim, fatores que à primeira vista podem parecer contraditórios se fundem no Ocidente capitalista: a defesa do progresso econômico, do livre mercado e do retrocesso cultural a modelos idílicos de escola, comunidade e família. Portanto, proposições conservadoras que mantém subalternos grupos desprivilegiados são apresentados como discursos universais de defesa da democracia. Tais discursos operam como polimento para um projeto antigo de manutenção das desigualdades: tratar pessoas diferentes como iguais sob o pretexto de que as regras são as mesmas, cabendo a cada um a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso individual. Desconsiderar as diferenças ratifica as desigualdades.

Promovendo uma educação ideológica, ou seja, totalitária e fechada, apesar de, retoricamente, se colocar como anti-ideológica, o movimento negligencia o entendimento da ação segundo a visão arendtiana, isto é, que o envolvimento social e político, bem como a transformação do mundo e a possibilidade de interferência dos indivíduos na história devem ser tomados como processuais. Picoli e Guilherme (2018) apontam ainda que esse modelo educacional segue no sentido de desumanização dos sujeitos, na medida em que é o pensamento, o discernimento, a deliberação e a ação livremente arbitrada que particularizam os seres humanos em relação às outras espécies animais.

Com isso, os PLs mencionados obstruem o futuro, que é antevisto como um desdobramento do processo histórico, contra o qual nenhuma ação deve ser implementada. No limite, tais propostas negam o fato de que a história é uma construção humana, sendo que a neutralidade de tais projetos só existe num contexto de totalitarismo se a educação escolar renunciar ao seu premente papel de formar cidadãos para o mundo real, com toda sua pluralidade e complexidade. No entanto, como mostrou a história de vida dos teóricos da Escola de Frankfurt, que, não obstante todos os obstáculos, viveram e agiram sob o mais sombrio do totalitarismo – o nazismo –, nenhum sistema dessa natureza atinge plenitude nem durabilidade, porque sempre há aqueles espíritos livres, nos dizeres nietzschianos, que pensam diferente e que, por meio de suas ações, negam suas tentativas de mutilação sociocultural.

Considerações finais

A educação em movimento

Como visto ao longo dos capítulos, os vários movimentos sociais aqui destacados se relacionam com a educação de maneira formal e informal. À vista disso, buscou-se dar um tratamento crítico ao enlace entre educação, movimentos sociais, inclusão, intolerância, violência, direitos humanos e movimentos sociais. A partir do século XVIII, a educação formal no mundo ocidental moderno adquiriu a forma específica de escolarização. A educação informal, por sua vez, ocorre no cotidiano social, nas interações face a face entre sujeitos, nas práticas religiosas, esportivas, culturais e artísticas, no contexto familiar e nas lutas políticas dos movimentos sociais, por exemplo (GOHN, 1997; 2012).

Assim, para as finalidades deste livro, entre o vasto leque de possibilidades educacionais não escolares, tomou-se como objeto de análise a educação realizada intencionalmente ou que acontece não propositalmente nos movimentos sociais, bem como as influências, pressões e tensões que os movimentos lançam sobre a educação – geralmente escolar, incluída aqui a universitária. Embora tenham sido considerados primordialmente os sociais progressistas, que buscam a transformação da sociedade e a emancipação das pessoas, foi mostrado que os movimentos sociais apresentam grande variedade de ideários, havendo também os de caráter conservador, até mesmo, reacionário, variabilidade que se reflete em suas concepções de educação e no modo como a influenciam.

Exemplos típicos desses dois polos contrários de movimentos sociais – dos que buscam profundas transformações revolucionárias na sociedade e dos que defendem o retorno aos modelos tradicionais de família, sexualidade e comportamentos – seriam, respectivamente, o movimento trabalhista de cunho socialista e o movimento Escola sem Partido. Certamente que no Brasil sempre houve movimentos sociais, como Canudos e Cangaço, contudo, este trabalho focou naqueles denominados "novos movimentos sociais", isto é, aqueles que, mesmo já existindo, ampliaram-se, fortaleceram-se e/ou radicalizaram-se ao longo e/ou depois da ditadura militar, bem como os que surgiram no bojo da luta pela democracia (durante a ditadura) ou os que tiveram início logo após a abertura política, no final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980.

Portanto, naquele contexto, os movimentos sociais notabilizaram-se como importantes mobilizadores da sociedade em favor da democratização das relações sociais e políticas, dos direitos civis e políticos, da soberania econômica do Brasil, assim como dos direitos humanos. Diferentes sujeitos sociais ganharam voz, vez e, especialmente, visibilidade. Alguns movimentos estavam mais próximos da questão educacional, como a União Nacional dos Estudantes (UNE); outros nem tanto, como os movimentos sindicais. Todavia, de uma forma ou de outra, todos defendiam a expansão do direito ao estudo formal e a melhoria das condições de ensino da população.

Em meio ao vasto número de movimentos sociais existentes, foram abordadas neste livro as relações da educação com

os seguintes movimentos: LGBTQIA+; negro; estudantil – no caso, a UNE, pois há também o importante movimento denominado União dos Estudantes Secundaristas; o Movimento Trabalhista Sindical, específico dos(as) trabalhadores(as) da educação, sobretudo professores(as); o movimento indígena e indigenista; o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST); o operário e trabalhista em geral; o ambientalista; o Movimento Evangélico Neopentecostal; e o Escola sem Partido.

Com exceção dos dois últimos, que possuem uma visão tradicional e conservadora do mundo e da sociedade, os demais movimentos mencionados estavam, em maior ou menor medida, comprometidos com:

a. A ampliação da consciência cidadã dos sujeitos que eles representavam e/ou os integravam;

b. A luta para que os sujeitos que eles representavam fossem respeitados em suas diversidades e, simultaneamente, no que se refere a seus direitos, que estivessem em igualdade com quaisquer outros, como diz Arroyo (2017), sem condicionantes;

c. A ampliação da democracia para as vivências cotidianas dos sujeitos e dos coletivos;

d. A visibilidade, para seus sujeitos e para a sociedade, de que a humanidade não está atrelada ao fato de serem ou não alfabetizados, serem pobres ou ricos, negros ou

brancos, mulheres ou homens, condicionada a práticas sexuais, se viviam no campo ou na cidade etc.

De fato, os efeitos educacionais – formais ou informais – dos movimentos sociais sobre os processos de humanização e de socialização, assim como sobre a cidadania, os direitos em geral e os direitos humanos, em especial, podem ser sintetizados da seguinte maneira:

a. Os movimentos sociais educam os sujeitos que tomam parte deles diretamente;

b. Os movimentos sociais educam outros movimentos sociais, ou seja, educam-se e educam a sociedade de modo geral;

c. Os movimentos sociais educam os governos e as instituições públicas.

Dessa forma, para cada um dos movimentos descritos e analisados, foi visto como se operacionaliza e como se operacionalizava no passado dos movimentos o caráter educacional no tocante aos direitos, aos aprendizados coletivos, à humanização e à cidadania.

Assim, seus fatores educacionais mais relevantes serão apresentados brevemente, uma vez que as principais implicações dos movimentos sociais para a educação e para a pedagogia em especial centram-se em torno do seguinte fato: “A dramaticidade das experiências históricas de dominação/subalternização de que esses coletivos foram e continuam vítimas

dão às suas lutas por libertação/emancipação virtualidades formadoras pedagógicas igualmente radicais, repolitizando e radicalizando a história das nossas pedagogias” (ARROYO, 2014, p. 16).

Os movimentos feministas, por exemplo, estão engajados em lutas pelo fim da objetificação da mulher, pela liberdade individual, pelo combate à violência de gênero e pela igualdade política e socioeconômica, o que envolve a reivindicação por empregabilidade, a extinção da discriminação nos ambientes de trabalho, a equidade salarial, o acesso igualitário à educação, aos esportes e à vida política.

Na história do Brasil, recentemente se assistiu à importância e à atuação real do movimento feminista na sociedade e na vida política. Nas eleições presidenciais de 2018, houve uma intensa mobilização de mulheres, engajadas em coletivos feministas ou não, em torno da mobilização apartidária que ficou conhecida como #EleNão. Essa manifestação buscou sensibilizar e conscientizar a sociedade a não apoiar/votar no candidato à presidência da República de extrema-direita, declaradamente misógino e homofóbico (ALMEIDA, 2019). Tal mobilização ganhou a adesão de diversos sujeitos coletivos e individuais, não somente de mulheres (cis, trans, heterossexuais, bissexuais, lésbicas etc.), mas também de negros, indígenas, gays masculinos, trabalhadores e militantes de esquerda, o que é evidenciado pelas grandes proporções tomadas. Porém, é digno de nota que suas primeiras e principais propulsoras foram as mulheres.

Figura 13: Uma das muitas manifestações organizadas por diversos movimentos sociais conhecidas como #EleNão em 2018, em oposição à candidatura de Jair Bolsonaro à presidência da República Fonte: Mídia Ninja/Marina Martins .[24]

Cabe assinalar aqui um fato interessante e recorrente: um movimento social educa o outro. Assim, as primeiras militantes feministas brasileiras, não encontrando espaço nos movimentos de esquerda que não fossem para temáticas ligadas à classe e ao trabalho, decidiram organizar mais solidamente, em outros moldes, o movimento feminista no país. Além disso, o feminismo "ensinou" diversos elementos relacionados às questões de gênero e igualitarismo entre mulheres e homens ao MST, conhecido anteriormente como um dos movimentos mais machistas. O mesmo processo de "educação" se deu – agora em relação a questões étnico-raciais e

24 A imagem está disponível no *link*: bit.ly/manifestacao-ele-nao.

de combate ao racismo – no movimento negro em relação ao MST (FRAGA; OLIVEIRA; VIEIRA, 2016; ARAÚJO, 2011).

Já o movimento LGBTQIA+, de acordo com Ferrari (2004), atua educativamente em três frentes principais:

a. Em relação à subjetividade dos(as) homossexuais, elucidando que a homossexualidade não é uma doença ou anomalia; logo, não precisa de cura;

b. Munindo os sujeitos de informações sobre que medidas legais tomar em relação à violação de seus direitos humanos e de sua dignidade;

c. Promovendo eventos culturais, como a Parada Gay, que favorecem ações respeitosas e inclusivas por parte de mães e pais em relação à sexualidade, ao levarem seus filhos ainda crianças, contribuem para que elas cresçam sendo socializadas aceitando a diversidade sexual e de gênero.

Uma importante e atual interferência real das pressões e discussões do movimento LGBTQIA+ sobre a educação formal foi a criação de cursinhos pré-vestibular e preparatórios para o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para pessoas travestis e transexuais, especialmente pobres e que vivenciam a intersecção de duas modalidades de discriminação: por classe social e por orientação sexual, pois não é raro que transexuais e travestis, ao ingressarem no ensino fundamental, em função do *bullying* e até da violência física, sejam expelidos e/ou evadam dos sistemas escolares.

Outra situação é que travestis e transexuais pobres, estigmatizados pela sociedade, só encontram determinados tipos de trabalho: como maquiadoras, cabeleireiras, prostitutas, fazendo performances em boates etc. Portanto, seja em razão da baixa remuneração, seja porque não conseguem conciliar a escola com o trabalho, acabam abandonando os estudos. Assim, esses cursinhos possibilitam que tais indivíduos ingressem na universidade, ainda que, na maioria dos casos, só consigam acesso à rede privada de ensino, na qual conseguem estudar via Financiamento Estudantil (Fies) e/ou Programa Universidade Para Todos (Prouni), viabilizando, de alguma maneira, conhecimentos que eles jamais teriam, inserção na sociedade e trabalhos mais bem remunerados.

Em relação ao movimento negro, é sobretudo a partir do princípio da década de 1980 que ele passa a ter caráter nacional, reunindo entidades negras em todo o país em defesa da democracia e de seus direitos. Marco nessa trajetória foi a criação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978. Segundo Gonçalves e Silva (2000), os movimentos negros desempenham inúmeros papéis educativos não escolares:

a. As entidades de luta por direitos e de combate à discriminação racial são espaços de educação política, de luta por direito ao acesso à educação formal, principalmente universitária, por paridade salarial, conhecimento das leis etc.;

b. As associações culturais e artísticas, como grupos de *hip-hop*, *rap* e capoeira possibilitam, especialmente aos jovens, aprenderem sobre solidariedade, despertarem

para o fato de que certas práticas tidas como "naturais" são, na verdade, manifestações do racismo estrutural etc.;

c. Os(as) militantes negros(as) que ingressavam nos cursos de pós-graduação e na ciência passaram a educar a universidade brasileira no que concerne a outras trajetórias de vida e à importância das cotas raciais, por exemplo, oferecendo outros olhares sobre os objetos de pesquisa.

Como foi visto acerca do não acolhimento das demandas feministas por algumas militâncias trabalhistas e de classe, "atritos" entre os movimentos sociais também foram comuns. No bojo do centenário da Abolição da Escravidão e da promulgação da Constituição Federal de 1988, militantes e entidades do movimento negro passaram por situação análoga ao que se deu com a militância feminista uma década antes: as demandas étnico-raciais não foram vistas como relevantes por alguns setores dos movimentos de classe e trabalhistas. A fim de envolver entidades trabalhistas na educação profissional dos negros, "[...] os militantes encaminharam propostas visando a capacitação profissional, que deviam ser levadas para serem discutidas nos sindicatos, entendendo-se que estes funcionariam como agência educativa de formação de trabalhadores" (GONÇALVES; SILVA, 2000). Porém, a proposta foi rechaçada pela maioria dos sindicalistas sob o argumento de que discussões sobre o racismo iriam dividir e enfraquecer a classe operária.

Em referência aos movimentos trabalhistas, desde a década de 1920, o movimento operário, por exemplo, defende a ampliação da educação para as classes populares, ainda

que a pauta educacional não tenha sido proeminente tanto quanto a questão salarial ou dos direitos trabalhistas (VIANNA, 2008). A frente mais atual nesse sentido é a constituída pelos sindicatos de profissionais da educação, que só puderam se organizar formalmente após o fim do regime militar. Tais entidades, além das questões trabalhistas propriamente, engajam-se também em favor da melhoria da qualidade e dos estabelecimentos de ensino, sendo que tais denúncias têm caráter educativo para a comunidade escolar e para a sociedade mais abrangente. Os movimentos trabalhistas também educam a sociedade quanto ao caráter nocivo das diretrizes neoliberais do capitalismo predatório e periférico vigente no Brasil.

Em uma perspectiva marxista, as lutas dos sindicatos e dos movimentos trabalhistas têm um poderoso efeito educador para os partícipes, ao despertarem a consciência do pertencimento de classe e alertarem para a exploração e alienação a que são submetidos os trabalhadores. Conforme Vianna (2008), o movimento operário socialista dos anos de 1920 e 1930, por exemplo, exerceu um papel educativo significativo sobre outras corporações, sindicatos e associações trabalhistas, visto que suas práticas de manifestação, reivindicação e pressão – sendo a mais conhecida delas a greve – foram adotadas por quase todos os movimentos trabalhistas futuros.

A União Nacional dos Estudantes (UNE) surgiu em 1937, defendendo a democracia, o nacionalismo, a educação popular e a ampliação do acesso da população ao ensino universitário. Em 1964, após ser posta na clandestinidade pelos militares e

ter sua sede no Rio de Janeiro incendiada, seu caráter esquerdista foi acentuado, assim como as suas formas mais radicais de resistência, como a guerrilha (MESQUITA, 2003). No bojo das vivências educativas propiciadas pela UNE estão o diálogo, o exercício da participação política e administrativa dos estudantes em vários órgãos universitários, as reuniões plenárias e o dissenso, os quais representam aprendizagens práticas fora das salas de aula e dos conteúdos convencionais.

Não deve ser esquecido que foi, em parte, por intermédio da UNE, no final da década de 1950, que o Movimento Popular de Alfabetização, concebido e posto em prática por Paulo Freire, chegou ao Sudeste a partir de Pernambuco. Atualmente, um importante espaço-tempo de interlocução, sensibilização e sociabilidade entre a UNE e outros movimentos sociais e/ou comunidades é a experiência dos Estágios de Vivência, cujo pioneirismo coube à Federação dos Estudantes de Agronomia (FEAB), que promove a inserção de alunos(as) do curso em acampamentos do MST ou a convivência com produtores de economia solidária, de produtos orgânicos, aldeias indígenas etc., levando-os a conhecer realidades produtivas e modos de vida e agrícolas alternativos.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), oficialmente instituído em 1984, preocupa-se bastante com a questão das escolas em assentamentos, ocupações e acampamentos (ARAÚJO, 2011). Para o MST, as relações sociais são formadas por conteúdos, e a educação é mais do que um simples processo de ensino e do que se aprende na escola: corresponde às práticas formais e não formais construídas na

luta do movimento. Todavia, para além dessas questões, esse movimento exerce também funções educativas fundamentais para seus membros, por exemplo: a coletivização e a divisão do trabalho; a articulação do trabalho em cooperativas, não em empresas; a valorização da produção de subsistência como mais importante do que a produção para o mercado; a conscientização das pessoas em relação ao seu papel na sociedade enquanto agentes de transformação social; as questões ambientais e do aspecto pernicioso – tanto social quanto ecológico – do agronegócio; o exercício da liderança concomitante ao comunitarismo; e a importância de se conhecer as leis e seus direitos, e, para isso, a alfabetização.

Em relação às questões de gênero, merece ser ressaltado, ainda, o avanço representado pelo estabelecimento da titulação conjunta da terra, instaurado em 2003 pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Tal iniciativa possibilitou que as mulheres usufruíssem da renda e de todos os benefícios socioeconômicos, ficando legalmente em igualdade de condições para gerir recursos e projetos agrícolas. O MST também aprendeu com o movimento feminista a importância da ampliação de creches nos assentamentos, para que as mães pudessem ter participação ativa na "lida do campo"; das cirandas infantis nos fóruns e congressos, para que as mães pudessem participar dos debates, votações e decisões, o que foi causa e efeito das comissões criadas por mulheres para discutir questões relativas à condição feminina no movimento; e da necessidade de haver 50% de mulheres nas atividades de formação e capacitação, bem como um coordenador e uma coordenadora.

Os movimentos indígenas tiveram dois focos de ação centrais: a demarcação de suas terras e a demanda por uma educação escolar peculiar, mas que, ao mesmo tempo, contemplasse conteúdos mais gerais da cultura nacional. A partir da década de 1970, a articulação entre líderes indígenas, indigenistas, ONGs, acadêmicos(as), sobretudo antropólogos(as), educadores(as) e lideranças religiosas progressistas deu origem aos Encontros de Educação Indígena. O movimento indígena é formado por representantes e líderes de diversas comunidades nativas engajados na luta direita pela conquista de seus interesses. Já o movimento indigenista, por seu turno, é composto por indivíduos da sociedade civil, ONGs, pesquisadores, intelectuais e ativistas interessados na questão indígena e dispostos a lutar ao lado deles por tais direitos (CIARAMELLO, 2014).

Um dos efeitos dessas demandas e pressões foi a obrigatoriedade, desde 2003, do ensino da história e da cultura indígena, ao lado da africana e afro-brasileira, o que permite inferir que isso ocorreu, em parte, devido à influência das conquistas anteriores do movimento negro em relação ao ensino da cultura e da história africana e afro-brasileira na educação básica. Com isso, muitos(as) profissionais da educação passaram a buscar atualização e aperfeiçoamento sobre essa temática, a fim de mostrar outras visões sobre os povos originários para os estudantes, o que contribui para mudanças de mentalidade acerca dos povos nativos, geralmente vistos como "sem cultura", "atrasados" e necessitando da tutela paternalista por parte do Estado.

No que tange ao movimento ambientalista, é importante distingui-lo do movimento ecológico, muito embora eles não sejam, de forma alguma, antagônicos. Como dito, foi usado, neste livro, o termo “movimento ambiental”, que engloba o ecologismo enquanto movimento e/ou postura individual. Assim, uma das divergências radicais entre o movimento ambiental e o movimento ecologista é que o primeiro se fundamenta principalmente no aspecto geopolítico e das relações de poder envolvidas na preservação da natureza, colocando o ser humano em segundo plano, embora não o despreze. Já o movimento ecológico prima por uma postura mais científica, tecnicista e menos política, dando quase a mesma ênfase ao ser humano, ao desenvolvimento social, aos animais e à flora.

Atinente às Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), nascidas no bojo da teologia da libertação, que chegaram ao país na década de 1960, elas tiveram grande influência na educação, principalmente na formal. Isso se deu ao embasarem o surgimento dos(as) educadores(as) populares e darem importância aos conhecimentos populares nos rituais de conscientizações das classes trabalhadoras. As CEBs contribuíram bastante para a formação de consciência crítica das camadas populares e afirmaram a centralidade das lutas em prol da cidadania. Além disso, demonstraram a importância dos processos educacionais vinculados ao cotidiano, aos saberes tradicionais e às metodologias de ensino-aprendizagem coletivas.

No que se refere aos movimentos conservadores, como o Escola sem Partido, Movimento Brasil Livre (MBL)[25] e, ainda que não organizado como movimento social *ipsis litteris*, mas tendo seus efeitos na sociedade enquanto tal, o Movimento Evangélico Neopentecostal, pode-se afirmar que eles mostram que nem todos atuam, necessariamente, contra a transformação social. Há os que defendem a permanência do *status quo* ou, no caso dos mais radicais, o retorno a um passado idealizado que creem ser melhor do que o presente e, sobretudo, do que aquela realidade pleiteada pelos outros movimentos sociais, como os chamados progressistas.

Nesse sentido, o Escola sem Partido busca abolir discussões sobre as questões relacionadas a gênero, às desigualdades entre mulheres e homens e à sexualidade nas escolas, e advoga que a educação é mera instrução, devendo ser uma simples transmissão de saberes aos alunos, sem questionamentos sobre a realidade, visto que grande parte das correntes evangélicas neopentecostais – nem todas, assim como nem todos os fiéis pensam dessa forma – defendem um ensino religioso doutrinador. Além disso, ao condenarem religiões de matriz africana, que estão dentro do quadro maior da cultura e da história afro-brasileira, buscam banir seu ensino na educação básica, e acabam, mesmo que não consciente ou propositalmente, incorrendo no racismo contra o povo e a cultura negros.

25 "O Movimento Brasil Livre (MBL) surgiu no Brasil em 2014 e teve forte atuação no ciclo de manifestações contrárias ao governo Dilma Rousseff que ocorreram no país durante o ano de 2015, culminado com o *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff. O MBL se comunica com seus apoiadores principalmente por meio das redes sociais digitais" (MELO, 2018, p. 82).

Destarte, os movimentos sociais aqui sinalizados – assim como inúmeros outros – mostram que a educação acontece em diferentes espaços, não apenas na escola, e que esta não é refratária do que se passa na sociedade mais ampla e não é isenta das movimentações sociais, sejam elas organizadas, como o movimento sindical docente, ou espalhadas na sociedade, como as igrejas neopentecostais. Os movimentos sociais progressistas – aos quais esta obra se debruçou em particular – ensinam à educação escolar que certas pessoas são segregadas historicamente enquanto pertencentes a certos coletivos, por isso não devem ser tratadas como "indivíduos" genéricos.

Finalizando, ainda hoje o pensamento pedagógico convencional que vigora no Brasil resiste em entender as práticas culturais, os movimentos sociais, as lutas coletivas e as entidades como experiências formadoras e educadoras. Negligenciar que as culturas, as trajetórias, as experiências e os saberes desses grupos são formativos e educativos é ratificar a histórica negação de direitos, de cidadania e de humanidade a que vieram sendo submetidos os sujeitos que esses representam (GOHN, 2011; ARROYO, 2017; OLIVEIRA, 2011). Ao fim e ao cabo, esses movimentos sociais se educam a si, seus sujeitos e a sociedade, no sentido de reconhecerem que todos os sujeitos são humanos e cidadãos, tendo o direito, incondicionalmente e *a priori*, a uma vida justa e humana, com acesso à educação.

A persistência, a insistência e a resistência desses sujeitos em existir é, literalmente, uma lição, uma vez que "[...] nossa cultura política classista, sexista e racista classifica, segrega

não cada indivíduo, mas os coletivos" (ARROYO, 2017, p. 115). Isso porque a história da construção do direito ao conhecimento faz parte de uma tensa história, ligada ao reconhecimento de que certos grupos merecem ser sujeitos de direitos, e outros não. No imaginário da sociedade brasileira, ao longo da história, isso se corporifica, ainda hoje, em frases como "cidadãos de bem", "direitos para humanos direitos" etc. É contra essa imemorial condicionalidade da humanidade e do direito à educação que lutam os movimentos sociais.

Por fim, merece ser destacado, ainda, que as influências entre movimentos sociais e educação são recíprocas, uma vez que o fato de as pessoas vivenciarem o ambiente escolar propicia sobremodo que elas tomem contato e, posteriormente, participem desses coletivos, democratizando, assim, as vivências de cidadania. Além disso, a própria alfabetização é pré-requisito fundamental na sociedade contemporânea para que o sujeito seja capaz de vivenciar plenamente sua cidadania e se engajar em alguma causa social via movimentos coletivos organizados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ronaldo de. Bolsonaro presidente: conservadorismo, evangelismo e a crise brasileira. **Revista Novos Estudos Cebrap**, São Paulo, SP, v. 38, n. 1, p. 185-203, 2019.

ARAÚJO, Djacira M. O. **A pedagogia do Movimento Sem Terra e as relações de gênero:** incidências, contradições e perspectivas em movimento. 2011. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel. **Passageiros da Noite**. Do trabalho para a EJA. Petrópolis: Vozes, 2017.

ARTICULAÇÃO DOS POVOS INDÍGENAS DO BRASIL. **Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental nº 709**. Brasília: APIB, 2009.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas educacionais:** questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.

BETTO, Frei. **O que é Comunidade Eclesial de Base**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.

BECK, Ulrick. **The cosmopolitan vision**. Cambridge: Polity Press, 2006.

BRABO, Tânia Antonelli M. **Cidadania da mulher professora**. São Paulo: Ícone, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular na escola cidadã**. São Paulo: Vozes, 2002.

BRASIL. **Diretrizes nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Ministério da Educação – Cadernos de Educação Básica, 1994.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 22 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 jul. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 22 jul. 2022.

CALDART, Roseli S. Movimento Sem Terra: Lições de Pedagogia. **Currículos Sem Fronteira**, v. 3, n. 1, p. 50-59, jan./jun. 2003.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. 3. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2001.

CIARAMELLO, Patrícia R. Escolarização indígena, cultura e educação. **Educação, Sociedade & Culturas**, Porto, n. 41, p. 109-125, 2014.

D'ANGELIS, Wilmar da R. **Aprisionando sonhos:** a educação escolar indígena no Brasil. Campinas: Curt Nimuendajú, 2012.

DESAFIOS DA EDUCAÇÃO. Pedagogia da alternância: a metodologia que mantém os jovens no campo. **Desafios da Educação**, 6 nov. 2019. Disponível em: https://desafiosdaeducacao.com.br/pedagogia-de-alternancia/. Acesso em: 26 ago. 2020.

FERRARI, Anderson. Revisitando o passado e construindo o presente: o movimento gay como espaço educativo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, n. 25, p. 105-115, 2004.

FRAGA, Elizangela R.; OLIVEIRA, Edna C.; VIEIRA, Tatiana de S. EJA, movimentos sociais e formação inicial de educadores na universidade. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, RJ, v. 17, p. 75-90, 2016.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olhos d'Água, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação e atualidade brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

GIDDENS, Anthony. 4. ed. **Sociologia**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GOHN, Maria da Glória. **Teoria dos Movimentos Sociais:** paradigmas clássicos e contemporâneos. São Paulo: Loyola, 1997.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 16, n. 47, p. 333-361, 2011.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GONÇALVES, Luíz A. O.; SILVA, Petronilha B. G. Movimento negro e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, n. 15, p. 134-158, 2000.

GONÇALVES, Luíz A. Negros e educação no Brasil. *In:* LOPES, E. M. *et al.* **500 anos de Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 325-346.

HADDAD, Sérgio; Di PIERO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, n. 14, p. 108-132, 2000.

KUZMAN, Juliana M.; NEVES, Josélia G.; SILVA, Amelinda B. Contribuição pedagógica do movimento feminista no combate à violência de gênero. **Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, RO, v. 4, n. 9, p. 48-64, 2017.

MACHADO, Vítor. O Movimento Sem Terra e a educação escolar: a trajetória de uma pedagogia para além dos muros da escola. **Cadernos Ceru**, São Paulo, SP, v. 25, n. 1, p. 153-178, 2014.

MARTINS FILHO, João Roberto. **Movimento estudantil e ditadura militar:** 1964-1968. Campinas: Papirus, 1987.

MELO, Caroline Bandeira de Brito. A fronteira entre movimentos sociais e Estado: estudo do Movimento Brasil Livre nas redes sociais digitais. **Revista Eletrônica de Ciência Política**, Curitiba, PR, v. 9, n. 2, p. 82-101, 2018. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/politica/article/view/63767/37179. Acesso em: 1 set. 2020.

MESQUITA, Marcos Ribeiro. Movimento Estudantil Brasileiro: práticas militantes na ótica dos novos movimentos sociais. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 66, p. 117-149, 2003.

MOLL, Jacqueline. **Educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

NASCIMENTO, Júlio M. M.; COSTA, Roberta D. A.; ALMEIDA, Caroline M. M. Inclusão digital e a Educação de Jovens e Adultos (EJA): uma breve revisão bibliográfica. *In:* XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015, Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2015, p. 40633-40645. Disponível em: https://docplayer.com.br/55019075-Inclusao-digital-e-a-educacao-de-jovens-e-adultos-eja-uma-breve-revisao-bibliografica.html. Acesso em: 19 dez. 2022.

OCHOA, Luz M. **El sueño y la práctica de si** – Pedagogía feminista: una propuesta. Cidade do México: Colégio de México, Centro de Estudios Sociológicos, 2008.

OLIVEIRA, Elizabeth S. Movimentos sociais e novas abordagens da educação popular urbana. **Contexto Educação**, Ijuí, RS, n. 85, p. 157-176, 2011.

PAIVA, Vanilda P. **Educação popular e educação de adultos**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

PERES, Eliane T. **"Tempo da Luz":** os cursos noturnos masculinos de instrução primária da biblioteca pelotense (1875-1915). 1995. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS.

PICOLI, Bruno A.; GUILHERME, Alexandre A. Escola Sem Partido – elementos totalitários em uma democracia moderna: reflexões a partir de Arendt. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, RJ, v. 23, p. 1-23, 2018.

REZENDE, Milka de Oliveira. Movimento sufragista. **Brasil Escola**. 2021. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/movimento-sufragista.htm. Acesso em: 12 out. 2020.

SANTOS, Dulcinéia G. M.; GONÇALVES, Luciane R. D. Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e a educação: contribuições dos movimentos sociais para a formação docente. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, MG, v. 12, n. 1, p. 56-65, 2013.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. Primeiras aproximações. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 1985.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, RS, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995.

SILVA, Hugo L. F. A. **As trabalhadoras da educação infantil e a construção de uma identidade política**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

SILVA, Jefferson G. **O fisiologismo do golpe de 2016:** da ascensão dos movimentos sociais conservadores e reacionários à fissura do regime democrático. 2020. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em História) – Instituto de Ciências Humanas, Comunicação e Artes, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2020.

SORNBERGER, Neimar *et al.* A consolidação do movimento ambientalista e da educação ambiental no Brasil e no mundo: algumas perspectivas históricas. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, Rio Grande, RS, volume especial, p. 301-317, 2014.

TADEU, Jonas. Fisiologismo, o mal supremo da nossa política. **Observatório social do Brasil**. 17 out. 2012. Disponível em: https://osbrasil.org.br/fisiologismo-o-mal-supremo-da-nossa-politica/. Acesso em: 29 nov. 2020.

TOLEDO, Luiz Henrique de. **Torcidas organizadas de futebol**. Campinas: Autores Associados, 1996.

VIANNA, Cláudia P. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, SP, v. 41, n. 3, p. 791-806, 2015.

VIANNA, Marly de A. G. A preocupação do movimento operário com a educação. **Perspectiva**, Florianópolis, SC, v. 26, n. 1, p. 252-272, 2008.

SOBRE OS AUTORES

Marcel de Almeida Freitas é doutor em Educação, mestre em Psicologia Social, licenciado em Sociologia e bacharel em Ciências Sociais. Pesquisa gênero, mulheres nas carreiras científicas, desigualdades e interseccionalidades entre raça, gênero e classe na educação e discriminações de gênero e por orientação sexual nos esportes. Professor adjunto na Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG). Autor de livros como *Mulheres cientistas: percursos e percalços a partir da realidade da UFMG* (2018).

Lattes: http://lattes.cnpq.br/3198380044748324
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-4928-2136

Inês de Oliveira Noronha é doutora em Educação, mestre em Gestão Ambiental, especialista em Educação Ambiental, pedagoga e arqueóloga. Pesquisa educação ambiental, sítios e patrimônio arqueológicos e conflitos socioambientais. É professora vinculada à pós-graduação do Instituto de Educação Continuada (IEC) da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Entre suas obras publicadas, destaca-se o livro com professores da Universidade de Havana: *El patrimonio de las comunidades rurales: experiências en la Picadora, Cuba, e Itatiaiuçu*, *Brasil* (2016).

Lattes: http://lattes.cnpq.br/5532896897856115
Orcid: https://orcid.org/0000-0003-3086-2501

Confira outros títulos da EdUEMG

Desenvolvimento e questão agrária no Brasil: problemas do passado e dilemas para o futuro

Frederico Daia Firmiano

Acesse em: editora.uemg.br/catalogo

O livro busca investigar os nexos entre a questão agrária e o desenvolvimento econômico-social brasileiro das últimas décadas, de modo a entender como ela vem sendo modificada pelas transformações do padrão de acumulação de capital no país ao mesmo tempo em que condiciona a expansão capitalista brasileira. Contextualizando a situação do campo no Brasil na história recente do país, o autor expõe a emergência de contradições existentes no centro da questão agrária, que impactam o mundo do trabalho e o meio ambiente.

Identidades em transformação: examinando a trajetória de refugiados venezuelanos

Caroline Nascimento Lehmann
Reinaldo de Azevedo Schiavo

Acesse em: editora.uemg.br/catalogo

O livro investiga o processo de migração vivenciado pelos Gonzalez, uma família venezuelana refugiada no Brasil e radicada em Barbacena/MG. A obra busca compreender como os diferentes espaços, habitações, religiões e trabalhos afetam a construção de suas identidades em um novo território, no qual são constantemente rotulados em função da sua origem e cultura.